

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI**

**APPRENDRE À APPRENDRE DE SON EXPÉRIENCE :  
UN CHEMIN DE FORMATION ET DE RENOUVELLEMENT DE PRATIQUE**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© PASCALE BERGERON

**JUIN - 2015**

40

12

14

14



**Composition du jury :**

**Luis, Gomez, président du jury, UQAR**

**Jeanne-Marie Rugira, directeur de recherche, UQAR**

**Bernard, Honoré, examinateur externe; psychiatre, psychosociologue, philosophe et auteur.**

Dépôt initial le 25 août 2014

Dépôt final le 23 juin 2015



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.



À tous les militants de ma génération,  
utopistes ou désespérés du monde, ainsi  
qu'à tous ceux qui viendront après nous.



## *REMERCIEMENTS*

Ce travail de recherche est le fruit d'un long parcours de formation, de transformation et de création qui n'aurait pu se réaliser sans support humain. À cet effet, il me faut ici remercier ceux qui ont cru en moi et qui ont su me voir, là où je n'étais pas encore.

Je pense en premier lieu au professeure Jeanne-Marie Rugira, la directrice de ce mémoire. Elle fait naître des mémoires et les chercheurs qui s'y cachent. Bien davantage qu'une pédagogue et une chercheuse exceptionnelle; elle est une femme sage. Une sage-femme dont l'indéfectible confiance en la vie éveille des destins et accompagne bien des naissances. J'éprouve pour elle une reconnaissance infinie.

Je souhaite également offrir ma gratitude à mon plus fidèle compagnon de route Thomy Laporte, à qui je dédie ce mémoire. Sans son support, la réalisation de ce projet n'aurait pas été possible. Pour le jeu, la joie, l'amour et le test de réalité que chacun d'eux m'offre au quotidien, je remercie également nos enfants Florie Anne et Isaac.

Je salue mes alliés de démarche : Sylvie Hogue, Monyse Briand, Marja Murray Mathieu Leblanc-Casavant, Jean-Philippe Gauthier, Marie Beauchesne, Françoise Picard-Cloutier, Karen Arsenault, et Marc-Antoine Dion. Je les remercie pour la ferveur de leur engagement, leur curiosité et leur intelligence qui rayonnent sur nous tous et nous enrichissent.

Merci à toute l'équipe enseignante du module de psychosociologie pour leur audace, leur générosité et leur humanité; je remercie chaleureusement le professeur Luis Adolpho Gomèz Gonzales. J'aimerais également souligner ma reconnaissance envers l'équipe des chercheurs du CERAP qui ont été, dans cette recherche, une source d'inspiration. Je pense

tout particulièrement à Marc Humpich et Agnès Noël ainsi qu'à Danis Bois et Ève Berger.  
Merci pour leur persévérance et leur génie créateur.

Merci à Martine Rapin pour son support exceptionnel.

Enfin, je remercie ma grand-mère maternelle ainsi que mes parents pour leur éducation, leur amour et leurs dons, l'héritage qu'ils m'ont transmis a rendu ce parcours universitaire possible.



*Il n'y a qu'une seule partie de l'univers  
que nous pouvons changer d'une façon  
certaine : soi-même.*

Aldous Huxley



## **RÉSUMÉ**

Cette recherche a pour but d'éclairer les mécanismes à l'œuvre dans des processus susceptibles de nous permettre d'apprendre à apprendre de notre expérience. Elle vise ainsi à réhabiliter la dimension expérientielle en formation, dans des démarches de construction et de transformation du sujet à partir de l'expérience subjective qu'il fait de lui-même et du monde.

Cette démarche de recherche-formation est menée dans une perspective de recherche qualitative, impliquée et à la première personne. Structurée dans une cohérence méthodologique et épistémologique de type heuristique, d'inspiration phénoménologique et herméneutique, cette recherche examine de près le chemin de formation et de renouvellement de professionnel de son auteure.

Pour ce faire, cette étude explore en profondeur le concept d'expérience dans son articulation avec les processus d'apprentissage, de formation, de transformation de la personne et de renouvellement de son rapport au monde. Elle témoigne donc des effets de la démarche autoréflexive de son auteure et de son entraînement constant à une plus grande proximité avec son expérience, en cours d'action. C'est à partir d'une aventure de formation et d'une pratique andragogique et relationnelle centrée sur l'expérience sensible et immédiate, que la praticienne-chercheuse explore la question de renouvellement de la vision personnelle du monde et des pratiques qui la sous-tendent ou en émergent.

Les données qui ont permis la réalisation de cette recherche ont été produites par la praticienne-chercheuse tout au long de sa démarche. Elles ont été colligées et interprétées dans des journaux de recherche et de pratique, dans une succession de plusieurs boucles herméneutiques. L'interprétation des données à proprement parler a été réalisée en « mode écriture » sous forme de récits autobiographiques.

En définitive, les résultats de cette recherche à la première personne permettent de voir émerger la pertinence d'éduquer le rapport à l'expérience. La capacité d'apprendre à apprendre de son expérience apparaît ici comme une voie privilégiée de formation, de recherche, de santé et de production de connaissance pour le sujet en quête de sens et de cohérence.

Enfin, l'intuition qui sous-tend ce travail repose sur l'espérance que nous puissions faire de nos transformations personnelles de véritables révolutions culturelles.

**Mots-clés :** Expérience - Formation - Apprendre à apprendre - Recherche-formation - Corps sensible - Renouvellement des pratiques - Vision du monde



## ***ABSTRACT***

The purpose of this research is to shed light on the mechanisms at work in processes that can help us learn to learn from our experience. Its aim is to rehabilitate the experiential dimension of training in the construction and transformation of a subject based on their subjective experience of themselves and the world.

This formative research was conducted from a qualitative, involved standpoint and in the first person. Articulated with phenomenological-*hermeneutic inspired* methodological and epistemological consistency, this research scrutinizes the author's training and professional renewal process.

To do that, this study examines in depth the concept of experience as it relates to a person's learning, training, transformation and renewal of their relationship with the world. It speaks to ongoing training with ongoing personal experience proximity. Based on her formative experience and sensitive- and immediacy-focused educational and relational practice, the practitioner-researcher explores the issue of renewal of world views and the practices that underpin them or emerge from them.

The data that made this research possible was produced by the practitioner-researcher throughout the process. It was collected, collated and interpreted in research and practice journals in a succession of several hermeneutics loops. Interpretation of the data per se was done in "write mode", through autobiographical stories.

Ultimately, the results of this first person research paper show the relevance of teaching the subject/experience relationship. Learning to learn from one's experience is defined here as a privileged pathway to training, research, health and knowledge production for a subject seeking meaning and coherence.

Lastly, the feeling underlying this work is the hope that we may turn our personal transformations into veritable cultural revolutions.

**Keywords:** Experience – Training – Learning to learn – Research-Training – Sensitive body – Renewal of practices – Vision of the world



## ***TABLE DES MATIÈRES***

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>IX</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>XIII</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>XV</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>XVII</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>XXI</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....</b>	<b>XXIII</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTIE I LE QUESTIONNEMENT.....</b>	<b>6</b>
<b>CHAPITRE 1 POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE ET CADRE METHODOLOGIQUE.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 L’OBJET DE MA RECHERCHE A LA MAITRISE EN ETUDE DES PRATIQUES         PSYCHOSOCIALES .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 CHOIX PARADIGMATIQUES ET EPISTEMOLOGIQUES.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2.1 LE PARADIGME COMPREHENSIF ET INTERPRETATIF, D’INSPIRATION             PHENOMENOLOGIQUE ET HERMENEUTIQUE.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2.2 POUR UNE VISION COMPLEXE ET TRANSDISCIPLINAIRE DE L’EXPERIENCE ....</b>	<b>17</b>
<b>1.2.3 LA RECHERCHE IMPLIQUEE A LA PREMIERE PERSONNE .....</b>	<b>19</b>
<b>1.3 ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES .....</b>	<b>23</b>
<b>1.3.1 POUR UNE APPROCHE HEURISTIQUE D’INSPIRATION PHENOMENOLOGIQUE ..</b>	<b>23</b>
<b>1.3.2 TERRAIN .....</b>	<b>32</b>
<b>1.3.4 COLLECTE DES DONNEES .....</b>	<b>33</b>
<b>1.3.4 METHODE D’ANALYSE QUALITATIVE DES DONNEES QUALITATIVES : UNE             ATTITUDE NATURELLE .....</b>	<b>36</b>

<b>CHAPITRE 2 TERRITOIRE D'UN QUESTIONNEMENT.....</b>	<b>42</b>
2.1 INTRODUCTION .....	42
2.2 PERTINENCE PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE .....	43
2.2.1 PARCOURS DE FORMATION .....	43
2.2.2 REMONTEE AUX ORIGINES.....	49
2.2.3 NAITRE A SA PRATIQUE ET APPRENDRE A LA PENSER.....	52
2.3 PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE: DE LA CRISE CIVILISATIONNELLE A L'ENGAGEMENT DE L'ETRE HUMAIN AU SEIN DE SON HUMANITE .....	53
2.3.1 UNE CRISE CIVILISATIONNELLE .....	53
2.3.2 UNE CRISE CULTURELLE ET IDENTITAIRE.....	55
2.3.3 LA SOLIDARITE COMME HORIZON.....	57
2.3.4 L'EXPERIENCE COMME CHEMIN .....	58
2.3.5 DU SUJET AU CORPS DE SON EXPERIENCE .....	60
2.4 PROBLEME ET ORIGINALITE DE CETTE RECHERCHE.....	61
2.5 QUESTION DE RECHERCHE .....	62
2.6 OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	63
<b>PARTIE 2 EXPLORATION .....</b>	<b>65</b>
<b>CHAPITRE 3 RECIT DE RECHERCHE-FORMATION .....</b>	<b>67</b>
3.1 MON RÉCIT DE RECHERCHE-FORMATION : L'ÉMERGENCE D'UNE QUESTION DE RECHERCHE.....	67
3.2 L'ENTREE EN RECHERCHE ET LA QUESTION DU CHANGEMENT HUMAIN.....	68
3.2.1 DE L'ETAT DU MONDE A MA VISION DU MONDE .....	69
3.2.2 LE CHANGEMENT DE REGARD EN RECHERCHE-FORMATION.....	75
3.3 À L'ECOLE DE L'INCARNATION HUMAINE, VERS UNE ACTION RENOUVELEE.....	82
3.3.1 L'EXPERIENCE DE LA MATERNITE.....	83
3.3.2 DEVENIR FORMATRICE ET SE FORMER A LA VERITE DE SON EXPERIENCE .....	87
3.3.3 AIMER.....	90
3.3.4 ÊTRE ET TENIR ENSEMBLE DANS LA DIFFERENCE.....	92
3.4 DECRIRE, REFLECHIR ET PARTAGER SON EXPERIENCE.....	94
3.4.1 LA PRATIQUE AUTOBIOGRAPHIQUE : UN CHEMIN POUR APPRENDRE A APPRENDRE DE SON EXPERIENCE .....	95



3.4.2	LE RETOUR A SON EXPERIENCE .....	100
<b>CHAPITRE 4 RECIT DE PRATIQUE : LA <i>METIS</i>.....</b>		<b>103</b>
4.1	LE RECIT DE PRATIQUE : LE DEVELOPPEMENT D'UNE PRATIQUE SINGULIERE	103
4.2	À L'ECOLE DE L'EXPERIENCE : UNE PRATIQUE RELATIONNELLE EN FORMATION .....	104
4.2.1	DE LA RECIPROCITE .....	108
4.2.2	DE LA FORMATIVITE .....	111
4.3	SOI-MEME PLEIN DES AUTRES : L'APPORT DE LA SUBJECTIVITE CORPOREISEE AU SERVICE DE LA RELATION EDUCATRICE.....	114
4.3.1	DU CORPS SENSIBLE ET DE LA PRESENCE DANS LA RELATION EDUCATIVE ...	115
4.3.2	APPRENDRE A ACCUEILLIR SON EXPERIENCE SANS LA JUGER.....	117
<b>PARTIE III COMPRÉHENSION ET MODÉLISATION .....</b>		<b>119</b>
<b>CHAPITRE 5 LE PARADIGME DE L'EXPERIENCE .....</b>		<b>121</b>
5.1	INTRODUCTION.....	121
5.2	APPRENDRE A APPRENDRE DE SON EXPERIENCE.....	122
5.2.1	EN CHEMIN POUR APPRENDRE A APPRENDRE DE SON EXPERIENCE .....	126
5.2.2	LE DIALOGUE - UNE MISE EN ACTION SUR LE CHEMIN DE L'INTERCOMPREHENSION .....	132
5.3	RENOUVELLEMENT DE LA VISION DU MONDE : UNE PERSPECTIVE EXISTENTIELLE.....	134
5.3.1	PENSER SON EXPERIENCE ET DECOUVRIR SON PROPRE REGARD.....	135
5.3.2	LA PRESENCE ATTENTIVE : VERS LE RENOUVELLEMENT DE SES SYSTEMES DE REPRESENTATIONS .....	136
5.3.3	APPRENDRE A VOIR : UNE ACTIVITE COGNITIVE.....	137
5.3.4	DEVENIR SUJET DE SA PENSEE - UN PROCESSUS EVOLUTIF .....	139
5.3.5	DECOUVRIR LA PUISSANCE AGISSANTE DE SA PRESENCE AU MONDE .....	139
5.3.6	RECONNAITRE LA VALEUR DE L'EXPERIENCE : UNE VOIE DE FORMATION ET DE CONNAISSANCE .....	140
5.4	LE PARADIGME DE L'EXPERIENCE : UNE NOUVELLE MANIERE DE MARCHER MA VIE.....	142
5.4.1	LES NECESSITES ETHIQUES AU CŒUR DE L'AGIR EN FORMATION DANS LE PARADIGME DE L'EXPERIENCE .....	143

<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>152</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>156</b>

## *LISTE DES FIGURES*

Figure 1 : Les différentes étapes de mon processus de recherche heuristique .....	27
Figure 2 : Les 6 étapes sur le chemin de l'apprendre à apprendre de son expérience .....	127
Figure 3 : Le renouvellement de la vision du monde en trois mouvements .....	137
Figure 4 : Sur le chemin du renouvellement du rapport à la pensée .....	139
Figure 5 : La valeur de l'expérience : une rencontre au carrefour des histoires de vie, du rapport au corps et de l'analyse de pratique .....	141



## ***LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES***

<b>CERAP</b>	Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive
<b>CNRS</b>	Centre National de Recherche Scientifique
<b>OGM</b>	Organismes génétiquement modifiés
<b>SPP</b>	Somato-psychopédagogie
<b>UQAR</b>	Université du Québec à Rimouski



## INTRODUCTION GENERALE

*La capacité d'un sujet d'explorer son expérience n'est pas donnée, n'est pas spontanée. C'est un véritable métier qui demande un entraînement, un apprentissage. De manière étonnante, il n'est pas donné aux êtres humains d'être spontanément des experts de leurs propres expériences.*

Varela, cité par Leão, 2002, p. 132

Au cours de ma démarche, je chercherai à comprendre les possibilités de renouvellement de la vision personnelle du monde ainsi que les processus d'auto-reconnaissance de l'expérience vécue, comme source de formation, d'auto-formation et de transformation. Pour ce faire, je ferai le choix de m'impliquer radicalement dans ma recherche et de laisser ma démarche exploratoire me guider et me former au fur et à mesure de mes découvertes.

Du plus loin que je me souviens, j'ai toujours été habitée par la question du sens de la vie et je me sentie très tôt concernée par les défis de notre époque. Je nous sentais collectivement pris dans une dynamique conflictuelle entre l'écologie et l'économie et j'avais le sentiment, comme bon nombre de personnes de ma génération, que nos façons de vivre menaçaient plus que jamais la vie sur terre. Cette vision de notre civilisation a sans aucun doute accru ma quête de sens initiale et c'est au bout de mes stratégies de dénonciation, d'indignation et de révolte, et face à l'impuissance et au désespoir qui m'immobilisaient, que j'ai eu l'élan d'aborder cette recherche.

C'est depuis mes espoirs d'une révolution que j'ai d'abord souhaité sociale et de mon intérêt pour les processus de changement humain, que je m'intéresserai ici à ma propre transformation, comme une voie de passage pertinente pour faire face aux défis éthiques,

politiques, sociaux, économiques, écologiques et spirituels de notre époque. En ce sens, la présente recherche-formation interrogera l'espace interactionnel qui relie les sujets humains que nous sommes et le monde dans lequel nous évoluons. Ce faisant, cette recherche sera déployée dans une visée de transformation des pratiques et sera portée par l'intentionnalité de compréhension de « l'apprendre à apprendre » de son expérience. Inspirée par cette sagesse de la tradition hébraïque du Talmud qui nous rappelle que : « nous ne voyons pas les choses telles qu'elles sont; nous les voyons telles que nous sommes », je m'immergerai dans une démarche introspective et réflexive, de manière à poser un regard critique et rigoureux sur mon expérience vécue et réfléchie du monde. Plus exactement, par l'intermédiaire de cette recherche, je chercherai à observer, réfléchir et dialoguer, autour de mes manières de me tenir dans le monde, de le penser, d'y vivre et d'y agir, cela en vue d'un renouvellement.

Je serai donc orientée sur les questions concernant l'apprentissage à partir de l'expérience ainsi que sur les conditions de son déploiement. Je m'engagerai dans cette démarche pour répondre à cette question de recherche :

*En quoi et comment mon processus de recherche-formation m'a permis d'apprendre à apprendre de mon expérience, de transformer ma vision du monde et de développer une pratique d'accompagnement pédagogique, centrée sur le rapport à l'expérience?*

Le présent mémoire se propose de poursuivre les objectifs suivants :

- **Approcher** mon expérience de recherche-formation pour découvrir comment j'ai appris à apprendre de mon expérience et en **extraire** les implications existentielles, pratiques et théoriques;
- **Identifier** à partir de mon processus de formation et de transformation, des moments clés qui révèlent des voies de passage pertinentes permettant de renouveler sa vision du monde et d'appréhender l'expérience comme voie de connaissance, lieu de formation et de co-création.



Toute la démarche de ce projet de maîtrise reposera sur la cohérence d'une recherche de type inductif et s'inscrira dans un paradigme compréhensif et interprétatif. L'enjeu principal d'une telle recherche consistera donc à s'approcher d'une expérience vécue de manière singulière et subjective, afin de pouvoir la réfléchir, la comprendre, la partager et en dégager un sens inédit. L'intérêt d'une telle recherche relèvera de la possibilité de pénétrer, en profondeur, une expérience humaine et d'y extraire les constituantes susceptibles d'éclairer les pratiques d'accompagnement dont l'objectif viserait la transformation des personnes et des collectivités.

En revanche, la limite de ce projet de recherche particulier résidera, à mon avis, en ce qu'il n'offre pas l'espace et les conditions nécessaires à l'application et à la vérification des nouvelles orientations qui en émergent. Cette recherche ne permettra donc pas de mesurer ses effets sur d'autres sujets. Il n'en demeure pas moins que ce projet de recherche constituera une occasion de formation, d'intervention, de production de sens et de connaissances extrêmement porteuse. En effet, la pratique autoréflexive dans laquelle ce projet de recherche m'engage m'offrira un point d'ancrage au sein duquel je pourrai développer une pensée critique, déployer une pratique inédite, et surtout m'approprier certains outils de la culture. Ce processus de recherche et de formation me permettra de sortir du sentiment d'absurdité initial, pour continuer à cheminer dans ma vie citoyenne, dans ma fonction de mère, mais aussi et surtout dans ma pratique de formatrice et de chercheuse.

### **La structure de ce mémoire**

Ce mémoire sera divisé en trois parties. Cette dynamique respectera la logique d'une recherche dite heuristique, telle que Polanyi (1964), Moustakas (1968) et plus tard Craig (1978), nous la présentent dans leurs travaux. Une approche de la recherche qui met l'accent sur « le processus interne de la recherche et sur l'individu en tant que principal instrument de description et de compréhension de l'expérience humaine ». (Craig, 1978, p. 2)

Ces trois parties correspondront aux étapes de la méthode heuristique telles que les a formulées Craig (1978, p.172), à savoir : *La question, l'exploration et la compréhension*. La quatrième et dernière étape de la méthode heuristique correspond à la phase de « *la communication* » en recherche, telle que l'a indiqué Craig (1978). Ici, elle se réalisera par la rédaction et la publication de ce mémoire.

Comme vous le constaterez, l'approche heuristique a été pour moi, bien plus qu'une simple méthode d'exploration. Elle se présentera comme une véritable école, au sein de laquelle j'apprendrai à penser et à approcher la production du sens et de la connaissance, ainsi qu'à dialoguer avec les éléments de ma culture et mes semblables. J'y naîtrai en quelque sorte; naître à la reconnaissance de ma sensibilité, à la découverte de la singularité de ma pensée, de ma vision du monde et de ma pratique.

La première partie de ce mémoire correspondra donc à la première étape de la recherche heuristique que Craig (1978) nomme « **La Question** ». Elle sera composée de deux chapitres qui permettront au lecteur de saisir les prémisses et les contours de cette recherche. Tout en y exposant les choix épistémologiques et méthodologiques qui la balisent, j'y présenterai, d'une manière plus approfondie, la problématique qui la fonde.

La deuxième partie de cette recherche constituera le corps de ce mémoire. Dans la logique de la méthode heuristique, elle correspond à ce que Craig (1978) nomme « **L'exploration** ». Ici, j'approfondirai ma question, je m'immergerai et j'interrogerai mon expérience.

Cette partie sera composée de deux chapitres autobiographiques présentés et interprétés en mode écriture. Le premier chapitre sera un récit de recherche-formation qui offrira une vue d'ensemble sur ma démarche et qui s'approchera des processus de transformation qu'elle a permise. Le second chapitre invitera le lecteur à plonger avec moi dans ma pratique d'accompagnement, réalisée en contexte de formation universitaire et aura pour objectif de cerner cette pratique et d'analyser ses principales constituantes.

La troisième partie de ce mémoire correspondra, quant à elle, à « **La compréhension** » comme le propose Craig (1978), stipulant que le chercheur est invité à reprendre son matériel pour se laisser surprendre et en extraire des compréhensions neuves.

Cette troisième et dernière partie de la recherche sera donc portée par la question du sens émergeant de mon exploration. Elle sera constituée d'un seul chapitre, visant à systématiser et à modéliser l'ensemble de la démarche, cherchant ainsi à « dépasser » en quelque sorte, les dimensions analytiques, interprétatives et descriptives illustrées dans la partie 2 autour de la question de *l'apprendre à apprendre*.

La conclusion de ce mémoire proposera un retour réflexif sur la problématique de départ et ouvrira sur les perspectives nouvelles.

## PARTIE I

### LE QUESTIONNEMENT

*Un problème devient un problème pour vous à partir du moment où vous vous l'appropriez. Le problème que vous devez résoudre lors d'un examen n'est pas pour autant votre problème. Si vous souhaitez que quelqu'un vienne vous en donner la solution, il est fort probable que vous n'ayez pas encore sérieusement fait vôtre ce problème. Mais si vous désirez trouver la solution vous-même, par vos propres moyens, alors vous avez vraiment fait de ce problème le vôtre, vous êtes impliqués. Le fait de vous approprier le problème constitue déjà un début de solution, un premier pas essentiel.*

Polya, 1945, p. 145<sup>1</sup>

#### **Introduction générale à la partie I : l'étape de la question dans la recherche heuristique**

La première partie de ce mémoire met l'emphasis sur le premier processus de la recherche heuristique identifié par Craig, à savoir, l'étape de « *La question* ». Selon Polanyi, cité par Craig (1978, p. 23), elle débute : « à partir du moment où une personne se sent déroutée ou inquiète [...] ». Autrement dit, cette étape se déploie à partir d'un problème, pouvant parfois même être vécu de manière implicite. Ainsi, l'appropriation et le développement d'une problématique centrale de recherche ne va pas de soi, puisque que « problématiser » demande déjà, tout un travail d'exploration et de mise en forme. Comme le souligne avec justesse Polya (1945) en exergue, la prise de conscience et la mise en mots

---

<sup>1</sup> Cité par Peter Erik Craig dans le chapitre méthodologique de sa thèse de doctorat, 1978, p. 23-24.

d'un problème constituant déjà une première découverte, un début de solution, à la suite de laquelle le chercheur s'engagera. Le questionnement initial se verra alors approfondi, précisé et façonné tout au long de la démarche de la recherche, puisque le processus heuristique « implique une alternance » (Craig, 1978, p. 35) des différentes phases, s'interfécondant, s'entremêlant et se chevauchant.

Dans le contexte d'une entreprise de production de connaissance comme la mienne, l'identification de la problématique de départ constituera le socle de ma démarche alors que son déploiement progressif et continu sera son principal moteur. Ainsi, bien que cette première partie de mon mémoire aboutira à la question de recherche, sa formulation précise aura dans les faits trouvé sa mise en forme ultime, à la toute fin de ma démarche de recherche.

Fidèle à la logique de la démarche heuristique (Craig, 1978; Polanyi, 1959, 1964, 1967; Moustakas, 1990), la première partie de ce mémoire constituera une véritable remontée aux origines de cette recherche, d'abord, de manière à situer mes positions épistémologiques et mes choix méthodologiques et, ultérieurement, dans la perspective de la problématique à laquelle s'adresse cette recherche. La première partie de ce mémoire sera composée de deux chapitres. Le premier exposera la cohérence interne sur laquelle reposeront mes prises de positions épistémologiques ainsi que mes orientations paradigmatiques et choix méthodologiques en matière de production et d'analyse des données. Cette première mise en contexte scientifique du cadre propre à l'étude des pratiques psychosociales m'a semblé épouser la cohérence de ma démarche de recherche singulière. Quant au second chapitre, il fera état de ce qui a constitué pour moi une crise, un défi, voire *un nœud*<sup>2</sup> dans mon expérience humaine, alors que je développerai les pertinences personnelles, professionnelles, sociales et scientifiques de ma recherche. Enfin, c'est dans le second chapitre que je présenterai ma question de recherche telle qu'elle s'est

---

<sup>2</sup> Formulation inspirée de Peter Erik Craig dans le chapitre méthodologique de sa thèse de doctorat, 1978.

articulée en bout de parcours, de même que les objectifs qui ont servi de balises pour la rédaction de ce mémoire.



## **CHAPITRE 1**

### **POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE ET CADRE METHODOLOGIQUE**

*Si nous voulons penser la science elle-même avec rigueur, en apprécier exactement le sens et la portée, il nous faut réveiller d'abord cette expérience du monde dont elle est l'expression seconde.*

Merleau-Ponty, 1945, p. 9

#### **1.1 L'OBJET DE MA RECHERCHE A LA MAITRISE EN ETUDE DES PRATIQUES PSYCHOSOCIALES**

Avant d'entreprendre l'exposé des choix paradigmatiques et épistémologiques qui sous-tendent mon travail ainsi que les orientations méthodologiques qui en découlent, j'aimerais situer brièvement l'objet de ma recherche dans le contexte d'un mémoire en étude des pratiques psychosociales.

La maîtrise en étude des pratiques psychosociales constitue un terrain privilégié de recherche-formation, car elle autorise des démarches d'orientations compréhensives et interprétatives à la première personne. Elle s'adresse aux praticiens d'expérience qui souhaitent renouveler leur pratique psychosociale en vue de déployer le potentiel de cette pratique et de créer de nouveaux savoirs. Cela, pour le praticien d'abord, mais également pour l'organisation au sein de laquelle il œuvre et pour l'ensemble de la communauté dans laquelle il s'implique. Dans cet environnement, les praticiens chercheurs sont outillés pour



entrer dans une démarche réflexive leur permettant de produire des connaissances inédites issues de leur propre expérience.<sup>3</sup>

Je réfléchirai à mes problématiques de départ dans la perspective de ce contexte d'étude puisque j'ai d'emblée une affinité avec les champs de l'intervention psychosociale et de la formation, et que je porte un fort intérêt à l'expérience telle qu'elle est vécue intimement par le sujet socio-historiquement situé dans ses différents contextes. Il faut dire, par ailleurs, qu'avant de devenir chercheure j'ai développé une solide expérience d'intervenante sociale et, qu'en cours de recherche, je suis devenue formatrice. Par conséquent, je réfléchirai à des modalités pédagogiques susceptibles de soutenir les individus et les groupes dans leur projet de formation, voire de transformation. Je serai donc portée par le souci de la pratique pour moi-même comme pour les autres, ce qui veut dire que je réfléchirai en termes de procédures et de dispositifs d'accompagnement.

C'est également sur le fond d'un questionnement persistant concernant les moyens d'accompagner les changements de conscience et de pratiques que semblent exiger certains contextes, voir certains défis et enjeux de notre époque, que je m'intéresserai aux possibilités de transformations du sujet ainsi qu'à l'expérience intime qu'il fait de lui, des autres et du monde dans lequel il évolue. Produire des connaissances susceptibles de nous aider à mieux conduire notre vie et à renouveler nos pratiques relationnelles, citoyennes comme professionnelles est sans aucun doute, une préoccupation qui caractérise la praticienne-chercheure que je suis.

L'objet de cette recherche-formation concernera éminemment l'expérience, telle qu'on se la représente, mais encore bien d'avantage telle qu'elle est vécue. Je prendrai donc pour référence la définition de l'expérience de Ronald Laing (1969, p. 10) qui, dans son

---

<sup>3</sup> Tel qu'on peut le lire sur le site de l'UQAR : « Cette maîtrise s'inscrit dans les grands courants d'éducation des adultes qui ont marqué la pensée pédagogique au vingtième siècle. [...] Elle a pour avantage de valoriser l'expérience des gens telle qu'ils la vivent et de conscientiser cette expérience dans le sens de son plus grand déploiement et de son renouvellement ». Consulté le 15 mai 2013

ouvrage *La Politique de l'expérience*, envisage celle-ci comme étant : « *la connaissance intime, de ce que chacun éprouve ou ressent en soi, par soi-même* ». Retrouver et assumer l'intégralité de son expérience singulière et subjective peut-il être une voie de passage importante en formation, et contribuer à notre réflexion sur le changement humain, individuel et collectif? C'est avec cette hypothèse de départ que j'entrerai dans cette recherche à la première personne.

Ma principale préoccupation dans ce mémoire sera de découvrir ce qui peut permettre au sujet que je suis de me rapprocher de l'expérience que je fais de moi en relation aux autres et au monde, cela dans la perspective d'étudier et de mieux comprendre les modalités du changement humain. En effet, je m'appuierai sur ma propre démarche de recherche-formation pour interroger les processus de renouvellement du rapport à l'expérience, voire à cette *connaissance intime que chacun éprouve ou ressent en soi, par soi-même* (Laing, 1969), comme possibilités de transformation du sujet apprenant et chercheur que je suis. J'explorerai également, à même ma démarche, des voies d'accompagnement des processus de formation et d'autoformation dans la perspective d'un renouvellement du rapport qu'entretient l'individu avec son expérience passée et/ou immédiate. Enfin, puisque le rapport qu'entretient le sujet à son expérience vécue et /ou agie m'apparaît comme un lieu privilégié de formation et de relation à soi, aux autres et au monde, j'observerai en quoi et comment ma démarche de recherche-formation entraîne le renouvellement de ma vision du monde, de mes manières d'agir dans le monde, de même que mon *être-au-monde*.

## 1.2 CHOIX PARADIGMATIQUES ET EPISTEMOLOGIQUES

### 1.2.1 Le paradigme compréhensif et interprétatif, d'inspiration phénoménologique et herméneutique

*Si le philosophe se soucie du « comprendre » c'est parce qu'il témoigne, au cœur de l'épistémologie, d'une appartenance de notre être à l'être qui précède toute mise en objet, toute opposition d'un objet à un sujet. Si le mot compréhension a une telle densité, c'est parce que, à la fois, il désigne le pôle non méthodique, dialectiquement opposé au pôle de l'explication dans toute science interprétative, et constitue l'indice non plus méthodologique mais proprement véridatif de la relation ontologique d'appartenance de notre être aux êtres et à l'Être.*

Ricœur, 1977, p. 145

Cette recherche est née d'un urgent besoin de réfléchir et de renouveler ma présence humaine dans le monde. Ainsi s'inscrit-elle de manière assumée dans le paradigme compréhensif et interprétatif. Comme le souligne Christiane Gohier (1997, p. 44), ce positionnement paradigmatique remonte aux travaux de Dilthey (1947, 1988<sup>4</sup>). Selon cette auteure, ce serait depuis Dilthey qu'on observe, en sciences humaines et sociales, un débat de fond sur la question de l'appréhension du monde de l'esprit versus l'appréhension des phénomènes de la nature. Ce débat, exhortant à distinguer la manière dont il convient de les approcher l'un et l'autre, engagerait davantage la compréhension lorsqu'il s'agit d'approcher le monde de l'esprit, alors que le mode explicatif suffirait à la saisie de ce qui se produit dans la nature. Ainsi, Husserl (1990<sup>5</sup>) à l'instar de Dilthey, conviait déjà les

---

<sup>4</sup> Rappelons que les titres originaux de l'œuvre de Dilthey (1804-1867) remontent au XIXe siècle.

<sup>5</sup> Rappelons que *Les cinq leçons* qui composent *L'idée de la phénoménologie* d'Husserl (1859-1938) dont il est question ici, furent prononcées à l'Université de Göttingen, en 1907.

phénoménologues à chercher le sens plutôt qu'à vouloir expliquer. Pour Husserl, *l'explication voile le sens*.

Dans la perspective du paradigme compréhensif et interprétatif tel qu'introduit ici, ce projet de recherche n'a pas la prétention de conduire à des savoirs parfaitement reproductibles et encore moins généralisables à l'ensemble de l'espèce humaine. En revanche, je m'exerce à produire une connaissance « située », c'est-à-dire inscrite dans un contexte et un temps donné, que j'aurai, au mieux, rigoureusement explicitée. Dans cet ordre d'idées, Nathalie Zaccaï-Reyners (1995), à l'instar de Dilthey, reconnaît qu'il est essentiel d'articuler les dimensions verticale et horizontale de l'existence humaine dans une telle démarche d'étude de l'expérience.

Dans un premier temps, on considèrera la dimension verticale de la constitution du sens dans le temps, dont le paradigme est la biographie individuelle; on se penchera ensuite sur les relations dialogiques – horizontales – constitutives du monde sociohistorique. (1995, p. 26)

Il va sans dire que ce type de démarche de production de connaissance trouve sa pertinence dans une perspective qui maintient le chercheur au sein d'une forme d'ouverture. En ce sens, tout mon processus de découverte peut être adapté, transféré, partagé, discuté et fécondé par les autres. Un dialogue intersubjectif devient incontournable, car c'est grâce à lui qu'une telle démarche trouve sa validité. À cet égard, je me sens interpellée par une approche plurielle de la vérité et par la nécessité de la co-construction de notre compréhension du monde.

Enfin, il me faut à présent rappeler que sur le chemin de la compréhension, il y a d'abord une expérience à vivre, à saisir de manière phénoménologique et à décrire. Cela bien avant d'entrer dans une démarche compréhensive et interprétative.

#### **1.2.1.1 La phénoménologie ou le retour aux choses de la vie**

Le projet de comprendre et d'interpréter le rapport au réel, qui habite et traverse cette recherche, exige d'orienter mon attention sur le sujet chercheur que je suis, et sur sa

manière même d'appréhender le monde dans lequel il vit. La phénoménologie nous invite à saisir l'expérience du sujet telle qu'elle apparaît à sa conscience avant toute interprétation et toute rationalisation. Elle propose un retour « aux choses mêmes », un retour « à ce monde avant la connaissance dont la connaissance parle toujours [...] » (Merleau-Ponty, 1945, p. 9).

Tel que le rappelle Grondin (2001, p. 2) : « [...] la phénoménologie est moins le nom d'un domaine d'objet, d'une méthode ou d'une tradition de la philosophie qu'une qualité ou une vertu ».

Une étude, une réflexion, une philosophie « phénoménologique » n'est pas une philosophie qui suit une méthode particulière ou qui porte sur un objet précis, mais une pensée qui réussit à faire voir les phénomènes. Tout simplement, mais rien, peut-être, n'est plus ardu. Autrement dit, un travail phénoménologique opère comme un beau tableau : il donne à voir, sans que l'on puisse toujours dire pourquoi. (Grondin, 2001, p. 2)

Le phénoménologue cherche le chemin qui remonte au non-savoir, avant toute interprétation. Ainsi, l'attitude phénoménologique me semble devenir elle-même un chemin de connaissance et de formation du sujet. Elle me paraît toute indiquée pour la présente recherche puisque je souhaite m'approcher de l'expérience singulière que je fais du monde en vue de dévoiler les rouages d'un renouvellement que permettrait la saisie du rapport que j'entretiens avec elle. Le monde devient donc ici, pour moi, phénoménologique tel que l'entend Merleau-Ponty.

Le monde phénoménologique, c'est, non pas de l'être pur, mais le sens qui transparaît à l'intersection de mes expériences et celles d'autrui, par l'engrenage des unes sur les autres, il est donc inséparable de la subjectivité et de l'intersubjectivité qui font leur unité par la reprise de mes expériences passées dans mes expériences présentes, de l'expérience d'autrui dans la mienne. (Merleau-Ponty, 1945, p. 20)

De tous les penseurs qui se sont rattachés de près ou de loin au courant phénoménologique, Merleau-Ponty, tel que je le lis dans sa *Phénoménologie de la perception* (1945), est celui qui m'intéresse le plus. La place qu'il accorde au corps, comme

condition permanente de l'expérience du monde, m'ouvre sur la perspective d'une connaissance expérientielle telle que je la vis. Chez cet auteur, la perception du corps et la conscience de soi sont indissociables. En ce sens, l'ancrage de l'expérience dans le corps permet de donner un lieu à la conscience, de lier ensemble la matière vivante et l'esprit. Cela est au cœur de la recherche phénoménologique telle que la comprends, et c'est ce qui la rend, à mes yeux, si pertinente.

C'est parce que nous sommes de part en part, rapport au monde que la seule manière pour nous de nous en apercevoir est de suspendre ce mouvement, de lui refuser notre complicité ou encore de le mettre hors-jeu. Non qu'on renonce aux certitudes du sens commun et de l'attitude naturelle - elles sont au contraire le thème constant de la philosophie, - mais parce que, justement comme présupposés de toute pensée, elles « vont de soi », passent inaperçues, et que, pour les réveiller et pour les faire apparaître, nous avons à nous en abstenir un instant. (Merleau-Ponty, 1945, p. 14)

Si la perception du corps est une porte ouverte sur la conscience de soi, Merleau-Ponty nous rappelle avec force que nous sommes non seulement rapport à soi, mais aussi rapport au monde. L'approche phénoménologique permet ainsi de réfléchir à l'expérience de notre appartenance au monde, tel que mon m'objet d'étude m'y invite. En ce sens, elle est aussi une invitation à l'observation de nos processus de compréhension et d'interprétation.

### **1.2.1.2 L'herméneutique ou l'appartenance de notre être aux êtres et à l'Être**

D'après Grondin (2006, p. 5-8), au sens classique du terme, l'herméneutique désigne l'art d'interpréter correctement les textes sacrés. C'est cette tradition que Dilthey a voulu enrichir en la dotant d'une autre tâche : celle de participer aux fondements méthodologiques de la recherche en sciences humaines. C'est seulement plus tard, rappelle Grondin (2006), que l'herméneutique bénéficiera d'un élargissement de sens inspiré de la pensée de Nietzsche et de Heidegger. Elle prendra alors la forme « d'une philosophie universelle de l'interprétation » où :

[...] la compréhension et l'interprétation ne sont [plus] seulement des méthodes que l'on rencontre dans les sciences humaines, mais des processus fondamentaux que l'on retrouve au cœur de la vie elle-même. L'interprétation apparaît alors de plus en plus comme une caractéristique essentielle de notre présence au monde. (Grondin, 2006, p. 7)

Toujours selon les travaux de Grondin (2006), nous passons ainsi de l'herméneutique classique à l'herméneutique de l'existence, dans la lignée de Heidegger et de ses descendants dont Gadamer, Bultmann, Ricoeur, Vattimo. Cette conception de l'interprétation permet une démarche compréhensive de l'expérience, une entrée dans le monde phénoménologique où s'inscrit cette recherche. Car comprendre dans la perspective d'une herméneutique existentielle serait, selon Bultmann (1950) cité par Grondin, l'occasion de saisir *une possibilité d'existence* :

Cette *possibilité d'existence*, qui est au centre du « problème de l'herméneutique » se manifeste aux deux pôles de la compréhension, qui devient dès lors affaire de dialogue : je comprends toujours *à partir de* mon existence et ce que je comprends, c'est aussi une *possibilité d'existence*, révélée par le texte. (Grondin, 2006, p. 47)

Une telle conception de la compréhension influence la manière d'envisager la possibilité même de connaître le monde. De ce point de vue, un chercheur qui s'inscrit dans la lignée de Bultmann dirait qu'il ne découvre pas le monde, pas plus qu'il ne le construit, mais qu'il participe plutôt à le créer; à le co-crée.

### 1.2.2 Pour une vision complexe et transdisciplinaire de l'expérience

S'il est une chose essentielle à considérer dans l'exercice de la recherche en science humaine, c'est bien le caractère vivant, c'est-à-dire animé et jamais fixe de l'existence. Dans cette perspective, l'étude de l'expérience humaine doit objectivement reconnaître le caractère subjectif, mouvant et complexe de son objet. Pour y arriver, il faut définir un espace épistémique capable de faire tenir ensemble les paradoxes, de laisser exister une

forme de complexité où l'intérieur et l'extérieur, l'ordre et le chaos coexistent. Il s'agit donc de ne jamais sacrifier un sens au profit d'un autre.

À cet effet, le paradigme de la complexité, tel qu'il a été porté et défendu par Edgar Morin (1990, 1991(a), 1994, 1996, 1999), me semble offrir des repères théoriques aussi utiles que nécessaires à la connaissance de ce rapport que nous avons avec l'expérience. L'enjeu principal de ce paradigme consiste non seulement à développer une pensée capable de « distinguer sans exclure » et de « relier sans confondre », mais aussi à prendre en considération les *principes organisateurs et créateurs de l'existence*, tels que mis en valeur par Morin. Puisque ces principes ont été de précieux repères dans mon processus de recherche et de formation, j'en énoncerai ici quelques-uns.

Cette recherche s'appuie donc sur le principe d'auto-éco-ré-organisation que l'on connaît mieux sous l'appellation d'approche systémique. Ce principe m'a été très utile pour appréhender mon expérience vécue aussi bien dans ma vie personnelle que dans ma vie professionnelle. Dans ma pratique comme dans ma réflexion, il m'arrive souvent de devoir me souvenir avec Morin (1996, p.12) : qu'« il existe des qualités émergentes, c'est-à-dire qui naissent de l'organisation d'un tout, et qui peuvent rétroagir sur les parties. » Il me semble alors avec lui que : « Le Tout est dans la partie comme la partie est dans le Tout ». (1996, p.13)

Un second principe m'a semblé essentiel, tant dans mes gestes de praticienne-chercheuse que dans mes manières de penser mon action et mon expérience : c'est le principe dialogique. La prise en compte du principe dialogique permet de comprendre l'interdépendance des polarités contradictoires et antagonistes. Selon Morin (1996), les contraires sont liés l'un à l'autre de manière indissociable ; une perspective qui lui semble indispensable pour approcher et comprendre une réalité.

La mise en perspective de ces principes organisateurs et créateurs de l'existence au sein de la recherche universitaire lance tout un défi au développement de la connaissance



puisque'ils cohabitent mal avec les certitudes et la mise à l'écart du sujet. Un défi que je ne prétends pas être en mesure de relever complètement mais auquel j'aspire.

Dans son ouvrage *La transdisciplinarité : Manifeste* (1996), Basarab Nicolescu nous rappelle que la transdisciplinarité est apparue suite aux travaux de Piaget, Morin, Nicolescu et leurs collaborateurs, il y a de cela presque un demi-siècle. Ce terme, souligne-t-il (1996, p. 3) : « a été inventé à l'époque pour traduire le besoin d'une transgression jubilatoire des frontières entre les disciplines, surtout dans le domaine de l'enseignement, d'un dépassement de la pluri et de l'interdisciplinarité. » Ce qui la caractérise précise-t-il (1996, p. 28) est sans doute sa finalité, soit : « [...] la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance ».

Cette vision du monde devient intéressante pour quiconque désire comprendre quelque chose de son expérience. En effet, l'exploration intersubjective de l'expérience, nous invite à travailler à partir d'une approche phénoménologique et herméneutique, située dans une perspective transdisciplinaire. Il me semble essentiel de prendre conscience des dimensions systémiques et complexes de l'expérience, ainsi que de leur entrelacement dans une logique qui tient compte non seulement des différents niveaux de réalités, mais aussi de celle du tiers inclus, comme le précise Nicolescu (1996, p. 24) : « Le sujet reste étrangement muet dans la compréhension de la complexité. Et pour cause, car il a été proclamé mort. Entre les deux bouts du bâton - simplicité et complexité - manque le tiers inclus : le sujet lui-même. » Cette recherche tente donc de réintroduire le sujet au cœur de la recherche et des processus de connaissance.

### 1.2.3 La recherche impliquée à la première personne

*Je suis personnellement sortie de cette inquiétude quand j'ai compris qu'il ne s'agissait pas de parler « de soi » mais plutôt « à partir de soi » pour que la démonstration ait du sens quoi qu'il arrive – ce qui m'a amenée à constater que « dire je » dans la*

*recherche était le meilleur chemin pour permettre à l'autre d'oser se positionner.*

Anne Perrault Soliveres, 2001, p. 52

Le paradigme de recherche dans lequel je m'inscris m'autorise à m'engager dans une démarche réflexive radicalement impliquée et totalement cohérente avec une vision complexe et transdisciplinaire de la connaissance.

Pour aborder la question de l'implication du chercheur, Jean-Louis Le Grand (1993) utilise le concept « d'implexité ». Il s'en sert ainsi pour nommer : « [...] cette dimension complexe des implications, complexité largement opaque à une explication. L'implexité est relative à l'entrelacement de différents niveaux de réalités des implications qui sont pour la plupart implicites (pliées à l'intérieur). » (1993, p. 251) Il s'agit pour ainsi dire d'un phénomène incontournable, inhérent à la relation entre le chercheur et sa démarche. En effet, Le Grand (1993, p. 251) souligne que : « tout chercheur est impliqué à différents niveaux de son activité de recherche quoiqu'il fasse et sans aucun rapport avec sa lueur de conscience des phénomènes en présence. » Pour éclairer les propos de cet auteur, Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2008) précisent que le chercheur est déjà un monde en soi, c'est-à-dire qu'il « se situe à l'intérieur d'un univers interprétatif qui lui est propre, mais qu'il peut partager avec d'autres de façon plus ou moins complète » (Paillé et Mucchielli, 2008, p.76).

Le passage de cette vision de l'implexité à la recherche à la première personne me paraît légitime. Ce type de recherche ne cherche pas à éviter ce phénomène, mais tente plutôt d'en tirer parti. En effet, avec Ève Berger (2009), je crois que si la conception de l'implication concerne l'inextricable complexité des phénomènes au sein desquels ne peut se soustraire le chercheur, la recherche à la première personne suppose donc l'exploration de l'objet à l'étude du point de vue de celui qui la vit, en l'occurrence soi-même. En ce sens, l'utilisation de la première personne en recherche permet de tenir compte de l'expérience du chercheur et donne une plus grande rigueur, une objectivité en quelque sorte, à la part subjective qui ne manque pas de s'exprimer de toute façon.

S'il est un objet difficile à explorer en recherche, même dans la recherche en sciences humaines telle qu'elle est généralement pratiquée, c'est bien l'expérience vécue par le sujet. Face à l'expérience vécue d'autrui, le chercheur demeure toujours étranger, mis au défi de sa capacité d'écoute, de sa propre subjectivité et de ses limites. À l'instar de Ronald Laing (1969, p. 18), je crois qu'il subsiste toujours un écart entre l'écouté et l'écoutant et que nous sommes : « Nous sommes, l'un pour l'autre, des hommes invisibles les uns aux autres. » Je ne peux, en aucun moment, faire l'expérience de votre expérience, dit-il, et inversement, vous ne pouvez pas faire l'expérience de mon expérience. En ce sens, il me semble que la connaissance de l'expérience s'assume plus facilement à la première personne.

Pour m'habilitier à relever les défis de ce type de recherche, je me suis rigoureusement appliquée à développer de la souplesse :

Épouser les aléas d'une recherche indissociablement reliée à l'expérience humaine, dépasser les dualités communes et emprunter certains chemins parallèles, transgresser les distances de sécurité sur l'autoroute de la recherche académique [...] exige une réelle malléabilité intérieure. Ce n'est pas seulement de souplesse intellectuelle qu'il s'agit ici, mais aussi de mouvance interne; pas seulement d'ouverture de pensée, mais aussi de souplesse des attitudes, des gestes, des postures corporelles : c'est bien avec son corps aussi que l'on regarde son objet de recherche. Doté de cette malléabilité, on peut être à la fois distant et impliqué, immergé et surplombant [...]. (Bois, 2007, p. 129)

Ce type de démarche consistera donc en une pratique de la vigilance, et du développement de la conscience témoin, permettant d'établir un espace, et non une séparation, d'où émergera l'écriture, la description, le dialogue.

Cette plongée dans l'expérience, voire son explicitation, participe non seulement à produire des données de recherche, mais aussi à la mise en forme du sujet chercheur lui-même. Ainsi, la démarche de recherche, et peut-être encore plus spécifiquement celle de la recherche-formation, est en soi une expérience formatrice dont les impacts sont multidimensionnels et pluriels sur l'apprenti praticien chercheur.

### 1.2.3.1 Se former par la recherche

*La compréhension et l'explicitation de la pratique en recherche-formation produit une maïeutique du sujet chercheur (accouchement de soi) par le sujet de la recherche (production du mémoire).*

Galvani, 2004, p. 100

Le cadre de cette recherche s'inscrit, comme vous avez pu le comprendre, au cœur d'un changement de paradigme. À la lumière des propos tenus jusqu'ici, je me propose de tenir compte de : la multiplicité des niveaux de réalité; de l'interdépendance de phénomènes organisateurs et créateurs; de la co-émergence du sujet et de l'objet dans le phénomène perçu et, enfin, de l'implication et de la distanciation du sujet connaissant dans les processus de connaissances. Si nous admettons ce cadre épistémologique, il va de soi qu'une telle démarche participe à produire de la connaissance susceptible de prendre en compte les dimensions existentielle, pratique et théorique du sujet chercheur engagé dans sa recherche. Un tel processus de recherche devient dès lors également processus de formation.

La formation ici, doit être pensé en termes de mouvement continu, qui comme on l'emploie en géophysique lorsqu'on aborde la formation des montagnes, désigne un ensemble de processus interagissant et structurant la matière. À l'échelle d'une vie humaine, la formation des montagnes est invisible et pourtant bien opérante. Pour le psychosociologue Bernard Honoré (1992, p. 18) : « La formation est une dimension de l'activité humaine, liée au changement; elle caractérise des phénomènes évolutifs et apparaît à notre époque comme une exigence. » Dans le cadre d'une entreprise de recherche, l'expérience de chercher apparaît comme la possibilité d'expérimenter un nouveau regard, d'autres moyens de communiquer, de penser et d'agir. L'effet est en peut-être même décuplé, lorsque cet exercice concerne la dimension existentielle du chercheur. Pour Pascal Galvani (2006a) dont la prise compte des processus d'autoformation en formation est incontournable et ne fait aucun doute que l'exploration de la pratique et de

l'expérience vécue génèrent des processus d'auto-conscientisation et d'auto-compréhension. Selon cette perspective, l'objet de recherche a un impact direct sur la mise en forme du sujet chercheur et vice versa, comme l'a évoqué Piaget dans *La prise de conscience*. Pour ce dernier (1974, p. 263) : « La connaissance procède à partir, non pas du sujet, ni de l'objet, mais de l'interaction entre les deux. »

### **1.3 ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES**

En cohérence avec le territoire épistémologique que je viens de présenter, certaines orientations méthodologiques se sont imposées. Voici donc les grandes orientations qui ont été les miennes, ainsi que les supports pratiques qui m'ont semblé pertinents et cohérents.

#### **1.3.1 Pour une approche heuristique d'inspiration phénoménologique**

Dans le cadre de cette étude sur le changement humain, c'est-à-dire sur les possibilités que le sujet apprenant et chercheur que je suis puisse renouveler quelque chose du rapport à l'expérience qu'il fait du monde, je me suis vivement intéressée aux travaux de Peter Erik Craig (1978). La réflexion qu'il a portée sur l'approche heuristique en recherche a servi de balises à ma démarche. Je me suis particulièrement intéressée à sa formalisation d'un modèle de la recherche heuristique.

Son modèle est composé de quatre étapes, qu'il a élaborées à partir de sa propre expérience de recherche, mais également en référence aux chercheurs qui, avant lui, ont balisé le territoire de la recherche heuristique. Citons entre autres : Bronowski, (1959, 1968), Koestler (1964), Polanyi (1959, 1964, 1967) et leur prédécesseur Polya (1945, 1954, 1962), avec son modèle de production de connaissance basé sur : « faire pour comprendre ». Mon étude des travaux de Craig (1978) m'a permis de constater que la description généreuse et authentique de sa propre investigation participait à la cohérence et à la rigueur de sa démarche. J'en ai saisi la pertinence et j'y ai reconnu les grands mouvements de ma propre démarche. Sur le plan méthodologique, la modélisation de Craig a constitué pour

moi un repère fiable pour percevoir, au-delà des inévitables tâtonnements, des errances et des doutes, la valeur scientifique, créatrice et universelle de mon expérience de recherche-formation. À cet effet, Craig (1978, p. 27) explique qu' :

Une démarche heuristique insiste sur le caractère exploratoire et ouvert de la recherche, elle mise sur l'effort de demeurer collé à l'expérience telle qu'elle se déroule, voire de rester immergé en elle et, tout en visant une certaine objectivation, elle cherche à éviter l'analyse, l'abstraction et les explications hâtives afin de mieux conserver l'intégrité fondamentale des personnes et des phénomènes.

Le processus de recherche heuristique privilégie ainsi une dynamique évolutive et naturellement tournée vers le processus d'émergence de significations qui s'y donnent. En ce sens, le chercheur impliqué dans une telle recherche s'intéresse tout autant, sinon davantage, à l'expérience de la recherche, qu'à la découverte elle-même. Il n'est pas étonnant qu'une telle démarche aboutisse au renouvellement de la pensée, des attitudes et des pratiques tel que visé par la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Ici encore, il m'apparaît d'emblée que le développement du sujet chercheur est directement lié au sujet de sa recherche, un constat interpellant pour la cohérence de mon projet de recherche.

Le modèle de recherche qu'a formalisé Craig (1978) et à partir duquel j'ai structuré ce mémoire, se déploie selon quatre étapes distinctes mais interdépendantes. J'aimerais présenter ici ces étapes, à savoir la question, l'exploration, la compréhension et la communication :

**Étape 1 : La question :** Le premier temps de la recherche heuristique suppose « la prise de conscience d'une question, d'un problème ou d'un intérêt ressenti de manière subjective. » (Craig, 1978, p. 21) Elle consiste en une exploration des expériences du chercheur, de la pertinence personnelle que revêt son engagement dans le projet de recherche, projet qu'il formule en termes de visions anticipées vers l'inconnu. « Initialement, ceci est souvent vécu de manière préconsciente ou préverbale telle une conscience subsidiaire à un défi ou une crise personnelle. » (Polanyi, 1964, p. 55-57, dans Craig, 1978, p. 21) L'attention du chercheur s'oriente ainsi vers ce qui constitue « un défi

existentiel de nature pré-exploratoire » (Craig, 1978, p. 34) comme si, « pour chaque individu, les racines personnelles de l'investigation heuristique existaient bien avant toute expérience de recherche, bien avant que la personne désire examiner une question, un problème ou un intérêt ressenti de manière subjective. » (Craig, 1978, p.33) Selon Polanyi, repris par Craig « la prise de conscience d'un problème est une "découverte en elle-même" ». (1978, p. 23)

**Étape 2 : L'exploration:** Le deuxième temps de la recherche heuristique suppose « l'exploration de cette question, ce problème ou cet intérêt à travers l'expérience. » (Craig, 1978, p. 24) Ainsi, à cette phase de la recherche, il s'agira davantage de s'immerger dans l'expérience afin d'y saisir toute la complexité, le sens caché ou encore les questions qui en émergent. Tout est alors propice à la découverte et susceptible de participer à l'avancement de la recherche : les essais comme les erreurs, les hasards comme les intuitions, de même que les choix judicieusement réfléchis. Polanyi (1964), cité par Craig, (1978, p. 27) insiste alors sur le caractère intuitif de la recherche, comme si l'attention du chercheur, voire sa vie entière, se tournait « vers une potentialité anticipée mais pas encore révélée »

Il m'arrive alors de dormir très peu ou de me réveiller soudainement au milieu de la nuit avec une toute nouvelle compréhension du problème ou encore de faire des rêves intenses et émouvants concernant des aspects essentiels de mon expérience. (Craig, 1978, p. 24)

Le plein engagement du chercheur, sa sensibilité, son authenticité et son ouverture à l'expérience (Craig, 1978, p. 25) donnent une valeur à la recherche, autant que le font la rigueur, les méthodes, les outils et les techniques de recherche utilisés.

**Étape 3 : La compréhension:** Le troisième temps de la recherche heuristique suppose selon Craig (1978, p. 27) : « clarification, intégration et conceptualisation des découvertes faites lors de l'exploration. » Le chercheur poursuit-il (1978, p. 27) : « rassemble toutes ses ressources, documents, expériences, visions et tous ses souvenirs et

il les examine en profondeur ». C'est le moment de sa recherche où il se laissera surprendre par les réalités cachées au fond de son expérience ainsi rassemblée.

C'est donc au sein d'une véritable entreprise d'interprétation et de création que le chercheur procédera à l'élaboration d'un modèle, à l'exercice de mise en relation, de définition et de dialogue avec l'autre ou encore avec les éléments de la culture présents via la littérature. Toujours selon Craig (1978, p. 39), et dans cet ordre d'idées : « Il est possible que le chercheur devienne lui-même sa source de validation la plus importante. Je suis persuadé que le désir intérieur de clarté et d'intégrité constitue une force puissante chez le chercheur pionnier [...] ».

**Étape 4 : La communication** : Le quatrième temps de la recherche heuristique suppose une « articulation des découvertes afin de pouvoir les communiquer aux autres. » (Craig, 1978, p.15) C'est à ce moment que la recherche, jusqu'alors vécue, analysée et conceptualisée pour soi-même, devient selon Craig (1978, p. 30) une entreprise publique : « Il s'agit de la projection dans le domaine public de la quête personnelle de connaissance et de compréhension d'un individu [...] ». L'écriture du mémoire est en soi une entreprise d'intégration et de communication indéniable.

Pour illustrer la manière dont ces quatre étapes de la recherche heuristique se sont articulées les unes avec les autres, j'ai conçu une figure permettant de visualiser leur interaction en fonction de l'intensité de leur déploiement, sur une ligne du temps.



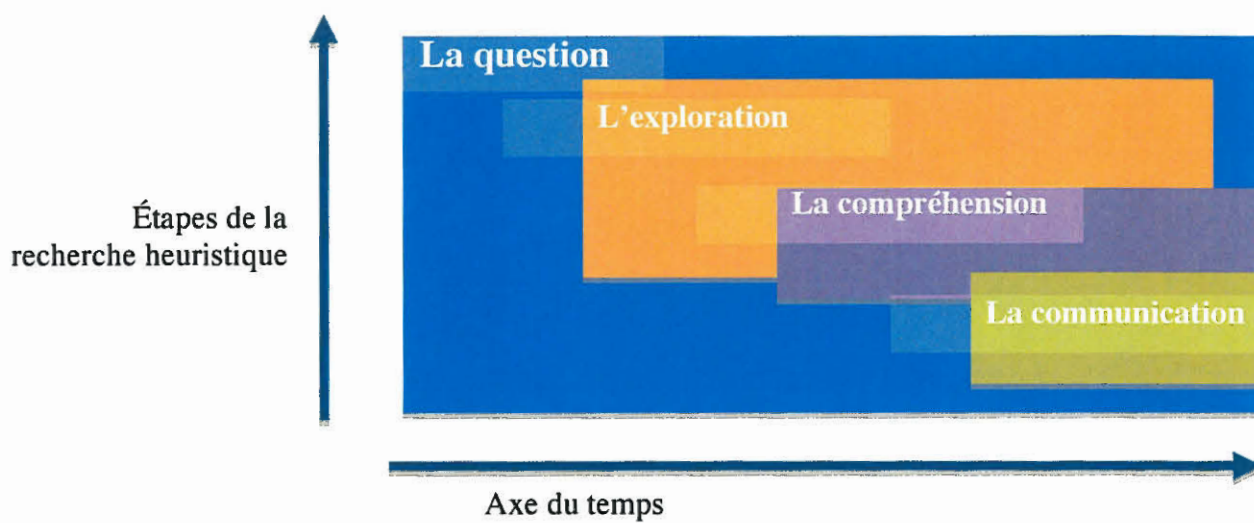


Figure 1 : Les différentes étapes de mon processus de recherche heuristique

\* Schéma inspiré de celui de Peter Erik Craig (1978, p. 20)

Cette synthèse visuelle illustre bien le chevauchement des quatre étapes de la recherche heuristique, telles que je les ai vécues. En effet, bien que distinctes, elles ne sont pas séparées ni limitées dans le temps et se développent de manière continue tout au long de la recherche. À l'instar de Craig (1978), j'ai constaté comment elles s'inter-fécondent, combien elles sont dynamiques et permettent des allers-retours constants : « Même si l'un des processus a momentanément prédominance sur les autres, ils sont [toujours] en interaction les uns avec les autres. » (Craig 1978, p. 20)

### 1.3.1.1 Du sujet et du corps sensible au cœur de cette recherche heuristique

*Le corps n'exerce pas une fonction de connaissances uniquement dirigée vers l'extérieur, mais est capable de se retourner sur lui-même, de devenir à la fois source et finalité de son exploration, de ses démarches gnosiques.*

Catherine Dauliach, 1998, p. 311

La richesse de ce type de recherche exploratoire représente, à mon avis, l'ouverture inconditionnelle du chercheur face à « tout ce qui survient » :

Si le chercheur est reconnu comme étant lui-même une méthode de recherche, les capacités et les fonctions organiques de l'individu peuvent donc être perçues comme des instruments ou des outils spécifiques utilisés tout au long de l'expérience de recherche. Ainsi l'écoute, l'observation, le rêve, les sensations, la conscience, l'intuition et le dialogue deviennent tous des véhicules de recherche significatifs. (Craig, 1978, p. 37)

En ce sens, le chercheur constitue en lui-même son premier et principal outil de recherche, un constat qui me semble d'autant plus vrai, que pour approcher l'expérience vécue du sujet apprenant chercheur que je suis, dans la perspective d'un changement, je ne peux compter que sur moi-même. Je suis, pour ainsi dire, le seul lieu à partir duquel je puisse avoir accès aux données de l'expérience et de la relation intime qu'entretient le sujet que je suis avec le monde environnant.

Dans cet ordre d'idée, et parce que je pense avec Ève Berger (2006, p. 22) que : « le corps recèle une part de la réalité à laquelle nous n'avons pas accès en dehors de lui », il m'est difficile d'envisager l'étude de l'expérience, sans un rapport premier à la sensorialité. Telle que l'a défini Courraud-Bourhis (1999, p. 45) : « La sensorialité est la capacité de l'être humain à entrer en relation de conscience avec un processus dynamique vivant [au sein de son corps [...] ».

Dans cette vision de la sensorialité, le sujet sensible (Bois et Austry, 2007), n'est plus seulement celui qui perçoit le monde, ou encore son propre corps, mais bel et bien celui qui

« *se perçoit percevant* » ; celui et qui instaure un rapport intime avec l'expérience éprouvée. Le sujet apprenant et chercheur que je suis est donc un sujet sensible, ou du moins entraîné à se percevoir percevant, grâce aux différents cadres pratiques d'une approche somatique initiée par le professeur Danis Bois et son équipe.<sup>6</sup>

Le corps dont je parle ici, n'est certes pas un corps objet, mais un corps sujet, voire *sensible*, tel que l'envisage Ève Berger (2005), c'est-à-dire comme un « corps de l'expérience », au sens :

[...] du corps considéré comme étant la caisse de résonance de toute expérience, qu'elle soit perceptive, affective, cognitive ou imaginaire. Une caisse de résonance capable tout à la fois de recevoir l'expérience et de la renvoyer au sujet qui la vit, la lui rendant palpable et donc accessible; capable aussi, par des voies dépassant les outils quotidiens de l'attention à soi, de dévoiler des facettes de l'expérience inapprochables par le retour purement réflexif : subtilités, nuances, états, significations, que l'on ne peut rejoindre que par un rapport perceptif intime avec cette subjectivité corporelle, et qui pourront ensuite nourrir les représentations de significations et de valeurs renouvelées. (Berger, 2005, p. 52)

L'habileté à percevoir la vie silencieuse de mon corps et son animation interne caractérise la praticienne-chercheuse que je suis, tout comme l'expérience que je fais déjà du monde, avant même d'amorcer un tel projet de recherche sur l'expérience. Aussi, il me semble important de mettre à jour, les contours de la sensibilité, ici de proximité à mon corps vivant, à partir de laquelle j'explorerai mon objet de recherche : les processus de transformation d'un rapport à l'expérience renouvelé, plus assumé. Même si dans ce mémoire, j'ai choisi d'utiliser le mot « expérience », plutôt que le mot « corps », cette approche du corps sensible animé de conscience, est omniprésent dans ma recherche; il est l'espace organique et sensoriel depuis lequel l'expérience se vit, s'éprouve, se réfléchit.

---

<sup>6</sup> À la suite de Bois et Austry (2007) et de Courraud-Bourhis (1999, p. 57), Rugira (2008, p. 128) ajoute que : « [...] cette pratique repose sur la perception d'un *mouvement interne* appelé aussi *mouvement sensoriel*, que l'équipe du professeur Bois définit comme étant une « force de croissance sensorielle qui se présente sous forme d'un mouvement, le plus lent, le plus profond et le plus global qu'on rencontre dans le corps et qui semble redonner au corps ses axes de références et son rythme physiologique. »

Le divorce entre le corps et la pensée est si présent dans la culture occidentale et notamment au sein de la recherche en sciences humaines, qu'aborder le rôle fondamental du corps dans la compréhension et la création de la connaissance relève parfois de la bizarrerie. Or, force nous est de constater la place prépondérante des sens et du corps au sein de l'existence humaine, tel que le rappelle avec justesse Merleau-Ponty (1964, p. 27) :

Qu'un enfant perçoive avant de penser, qu'il commence par mettre ses rêves dans les choses, ses pensées dans les autres, formant avec eux comme un bloc de vie commune où les perspectives de chacun ne se distinguent pas encore, ces faits de genèse ne peuvent être simplement ignorés par la philosophie au nom de l'analyse intrinsèque. À moins de s'installer en deçà de toute notre expérience, dans un ordre pré-empirique où elle ne mériterait plus son nom, la pensée ne peut ignorer son histoire apparente, il faut qu'elle se pose le problème de la genèse de son propre sens.

#### 1.3.1.2 De la démarche biographique et réflexive en recherche heuristique

*Comment organiser les éléments de la narration de telle sorte que la mise en récit des fragments les plus « significatifs » d'un itinéraire constitue une « histoire »? Autrement dit, comment donner à connaître les dynamiques engendrant une évolution, les repères intérieurs et extérieurs des transformations.*

Marie-Christine Josso et Catherine Schmutz-Brun, 2002, p.170

Mon processus de recherche heuristique s'inspire non seulement de la phénoménologie et de l'herméneutique, mais aussi des travaux des chercheurs pionniers du courant des histoires de vie en formation. (Pineau, 1983, 1995, 2000; Dominicé, 1990; Josso, 1991, 1995, 1999, 2000; Pilon; 1996, Lapointe; 1998; Couceiro, 1998; Rugira, 1999, 2000; etc.). En effet, l'approche des histoires de vie en formation et recherche m'a aidé à relever ce que Marie-Christine Josso et Catherine Schmutz-Brun (2002) appellent « le défi rédactionnel ».

Pour ces deux auteures, produire du sens et de la connaissance exige d'entrer dans un projet de rédaction bien particulier : l'écriture biographique. « Il ne s'agit pas seulement d'avoir quelque chose à dire dans cet écrire, encore faut-il découvrir une façon de le dire

qui soit en correspondance, en adéquation avec ce quelque chose.» (Josso et Schmutz-Brun, 2002, p. 169)

Dans cette perspective, la dernière étape du processus heuristique, à savoir « la communication », m'invitait subtilement à une biographisation assumée de mon travail. Plus qu'une dernière étape, ce processus est concomitant à toute la démarche. Lire et interpréter mes données de recherche m'a permis d'entrer dans une démarche compréhensive du sens et productrice d'identité et de connaissance. Une expérience autobiographique qui trouve un echo dans les propos de Josso et Schmutz-Brun (2002, p. 169) en ces mots : « l'histoire émerge de la capacité de l'auteur-biographe à se reconnaître comme porteur de quêtes et, par-là, auteur du sens de sa vie ».

La présente recherche est centrée, comme on l'a dit précédemment, sur le rapport que le sujet, à la fois apprenant et chercheur, entretient avec son expérience. Évidemment, comme le rappellent les tenants de la formation expérientielle, l'expérience n'est pas toujours formatrice, transformatrice ou productrice de connaissances. Avant de pouvoir produire de la connaissance, un véritable renouvellement des pratiques ou encore une transformation identitaire, l'expérience exige d'abord d'être perçue, observée, décrite, réfléchie, mise en dialogue et enfin comprise par le sujet de cette même expérience.

Dans l'ouvrage intitulé *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, Donnay et Charlier (2008), rappellent justement qu'une étude du rapport à l'expérience demande de recourir à des méthodologies d'analyse de pratiques et d'expérience, et de s'engager consciemment dans une démarche réflexive. Celle-ci participe alors au processus de renouvellement professionnel de construction identitaire du praticien et de production du savoir.

La démarche réflexive n'est ni purement linéaire, ni entièrement rationnelle, ce qui demande pour le praticien de pouvoir se situer dans le processus de travail réflexif. Ceci implique qu'il puisse clarifier sa posture, autant que possible, à chaque étape de la démarche. Ainsi, décrire une situation en rapportant des faits, impose de reporter leur interprétation à l'étape suivante. La description n'est pas à confondre avec l'interprétation, l'appropriation et le réinvestissement dans les

pratiques, si non l'action à mener risquerait d'être inadéquate. (Donnay et Charlier, 2008, p. 88)

J'en suis venue à constater comme une évidence qui renverse l'ordre des choses, et cela à force de l'avoir à maintes reprises expérimentée, que la pratique est souvent très en avance sur la recherche universitaire établie. Peut-être en est-il ainsi non seulement parce qu'elle est le lieu privilégié de la création et de l'invention, mais aussi parce qu'elle constitue en soi une occasion d'accéder à son expérience et d'effectuer toute la démarche de recherche depuis cette expérience. En effet, comme on peut le lire dans le mémoire de Martine Rapin (2012, p.72) :

[...] c'est dans l'expérience vécue que se situe « une région sauvage » pour reprendre les termes du phénoménologue Tengelyi, c'est-à-dire une région d'émergence qui déborde le contrôle de la conscience réfléchie, et qui de ce fait permet la création, l'invention, la saisie de nouvelles intuitions au sein même du vécu [...].

Dans un même ordre d'idée, les travaux de Pierre Vermersch (1989, 2006a) nous ont appris l'importance de passer de l'implicite à l'explicitation de l'expérience, en passant par l'évocation de celle-ci et sa description avant de pouvoir y réfléchir. Ses travaux ont beaucoup inspiré ce processus de recherche et m'ont autorisé à assumer plus radicalement ma subjectivité au cœur de cette démarche de recherche-formation. Je pouvais ainsi prendre en compte le rapport au monde tel que je le vivais, tel que je le construisais, ou encore tel qu'il m'apparaissait.

### **1.3.2 Terrain**

À ce moment-ci de mon exposé, le lecteur aura sans doute saisi que cette recherche-formation, exploratoire et impliquée, se fait à la première personne et qu'elle a pour terrain de recherche, mon expérience personnelle et professionnelle. Elle concerne plus précisément mon expérience de vie dans son ensemble, telle que je l'ai vécue au cours de mon processus de recherche-formation. En effet, à partir du moment où a émergé la

première formulation du territoire concerné par mon sujet de recherche, j'ai porté une attention particulière à mon expérience singulière et subjective.

Pour les fins de ce mémoire, j'ai donc ciblé ma vie personnelle, relationnelle et professionnelle dans contexte temporel de ma démarche de recherche-formation à la maîtrise. Alors que la question du rapport à l'expérience tout comme celle du changement de regard étaient centrales, il devenait impossible que je m'éloigne de mes actions, de mes interactions et de mes réflexions. C'est donc sur le terrain de ma vie que j'ai recueilli les données susceptibles de m'offrir de quoi atteindre mes objectifs de recherche. C'est pourquoi, nous retrouverons dans la dernière mouture de ma question de recherche telle qu'elle sera présentée au chapitre suivant, la référence à mon processus de recherche-formation comme tel. En effet, afin de baliser cet espace-temps, voire cet espace-vie, au cours duquel la richesse de mon expérience humaine est devenue mon terrain de recherche, cette formulation fut essentielle. Enfin, puisque la complexité de mon terrain de recherche était indéniable, j'ai entamé une réflexion approfondie sur la question de la collecte des données et des outils que je devais utiliser dans le cadre de ma recherche.

#### 1.3.4 Collecte des données

##### **Le journal de recherche**

Entrer dans le processus d'exploration m'a demandé de choisir des outils de collecte de données qui semblaient cohérents avec ma démarche heuristique d'inspiration phénoménologique et herméneutique. Le journal de recherche a donc été l'outil privilégié pour accompagner mon processus de recherche et de formation à la recherche. On retrouve dans la littérature, différents types de journaux de recherche, qu'il s'agisse du *Journal d'itinérance* (Barbier (1993, 1996); Rugira 2004), du *Journal de pratique*, tel qu'en parle Gauthier (2007, p. 102) citant Jouthe (1996) et Pilon (1996), ou encore du *Journal de formation* (Scheepers, 2004), ce sont tout autant de formes de recueil de données qui, de



manière générale, permettent de consigner par la description, la poésie, la métaphore, le dessin, les observations ainsi que les événements dans lesquels le chercheur a été immergé.

Pour ma part, j'ai tenu trois différents types de journaux. J'ai utilisé des cahiers, qu'on pourrait appeler *Journal de praticien-chercheur*, tel qu'en parle Marie Beauchesne (2011) dans son mémoire. Ces cahiers servaient à recueillir des descriptions d'expérience et à noter les thèmes qui s'en dégagent. Ils m'étaient utiles pour déployer mes questions émergentes et mes compréhensions du moment. Puisqu'au cours des trois années de ma scolarité, je bénéficiais du groupe de co-chercheur de ma cohorte, j'en profitais aussi pour y inscrire leurs points de vue, à propos de ce que je leur présentais au fur et à mesure que je cheminais dans mon processus de recherche.

J'ai tenu aussi un journal de pratique spécifiquement ciblé sur ma pratique d'enseignement au cours de l'année scolaire 2008-2009. Ce journal constituait une forme d'agenda. On y retrouvait, semaine après semaine, les objectifs que je m'étais donné pour mes cours, ce qui s'y était passé, ce que j'avais observé et vécu. Ce journal avait pour objectif de suivre l'évolution du projet d'apprentissage et des défis que je m'étais lancée pour cette année d'enseignement. En fait, il me fallait coller à l'expérience de la formatrice que je suis et au regard que je porte sur ma pratique.

Par ailleurs, je tenais des journaux de bord de manière plus libre. Ceux-ci n'étaient pas centrés uniquement sur ma recherche. Ils étaient en fait très proches du journal intime. C'était, en quelque sorte, mes journaux de démarche personnelle. J'y déposais mes réflexions sur la vie et mes relations interpersonnelles ainsi que tout le travail de mise en sens que je faisais au contact de mes méditations ou des séances d'accompagnement à médiation corporelle auxquelles je me soumettais en contexte d'éducation somatique. Ce journal m'a été fort utile lorsqu'est venu le temps de déployer une vision d'ensemble de mon processus de transformation et de production de connaissance.

Au moment de l'interprétation, j'ai considéré l'ensemble de ces journaux comme partie intégrante d'un plus vaste ensemble constitué de notes de cours, de travaux



académiques et des innombrables versions inachevées de ce mémoire, recueillies ici et là au cours des années de recherche. Mon processus de recherche a donné lieu, par ailleurs, à des formes d'écriture de type tantôt descriptives, tantôt réflexives ou encore narratives, à travers lesquelles j'ai formulai des synthèses compréhensives, issues de la lecture périodique de mes journaux. Ces écrits m'ont permis de rassembler mes idées, mais aussi d'identifier certaines situations, ou événements que je désirais explorer plus en profondeur. Pour pénétrer certains moments plus intenses, j'ai utilisé le « récit phénoménologique », que j'aimerais vous présenter brièvement.

### **Le « Je me souviens » : un bref récit phénoménologique**

Au-delà des journaux de bords qui utilisent une écriture plutôt narrative ou encore interprétative, j'ai dû recourir à un type d'écriture descriptive d'inspiration phénoménologique pour me permettre de m'approcher de certains moments-clés de mon processus de recherche-formation ou encore de ma pratique. Il s'agissait donc de me concentrer sur un moment précis de mon expérience et de le décrire. Pour les phénoménologues la description est l'acte de relater ce qui est, sans rien ajouter, sans réduire ce qui est vu et perçu. Pour le phénoménologue Amadeo Giorgi (1997, p. 349) : « décrire signifie attribuer une expression linguistique à l'objet d'un acte donné exactement tel qu'il apparaît au dedans de cet acte. » Ainsi, bien qu'il s'agisse d'une expérience vécue singulièrement, il est possible de décrire les faits et de les traiter pour ce qu'ils sont : des faits vécus.

Dans le but de m'approcher de mes objectifs de description de l'expérience, j'ai utilisé un procédé d'écriture de type phénoménologique, sorte de fragment biographique commençant par la phrase: « *Je me souviens...* ». Librement inspiré des travaux de Pierre Vermersch (2006a) à propos de l'explicitation de l'action, je me suis appliquée à reconstituer l'expérience vécue, en terme d'action physique ou mentale et de ressenti, tout en laissant voir le plus possible, les différents éléments du contexte. À l'instar des travaux de Pierre Vermersch, mon procédé d'écriture s'est appuyé sur la mémoire concrète et

sensorielle, tentant par là de donner au texte une nature incarnée. À cet effet, l'auteur de *L'entretien d'explicitation* propose une définition de la mémoire dont il est question ici :

La mémoire concrète est la mémoire du vécu dans tout de ce qu'il comporte de sensorialité et le cas échéant d'émotion. Cette mémoire est expérimentée par le sujet comme particulièrement vivace, au point de lui donner parfois l'impression subjective de revivre un moment passé. En ce sens, elle s'oppose très clairement, du point de vue subjectif, à la mémoire intellectuellement basée sur le savoir sans connotation personnelle ou sans lien avec un vécu personnel. (Vermersch, 2006a, p. 100)

#### 1.3.4 Méthode d'analyse qualitative des données qualitatives : une attitude naturelle

*Le chercheur est plus près que tout autre être humain de sa recherche en cours. Nul autre investigateur que lui-même ne peut mieux connaître les dimensions et les nuances d'une expérience de recherche singulière.*

Peter Erik Craig, 1978, p. 39-40

À cette étape de mon propos, il me faut revenir sur la cohérence qui a guidé mon processus d'interprétation des données dans cette recherche. Les travaux de Pierre Paillé et Alex Mucchielli, ont été une source d'inspiration tout au long de cette démarche. Il y avait pour moi une cohérence telle entre l'approche heuristique de la recherche, les données que j'avais produites et leur vision de l'analyse de données qualitatives en sciences humaines, que leur ouvrage intitulé *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Paillé et Mucchielli, 1998) s'est imposé et a constitué mon principal guide.

Pour Paillé et Mucchielli, (2008, p. 23) : « [l'analyse de données] n'est pas une invention de la science. Elle est d'abord une faculté de l'esprit cherchant à se relier au monde. » En effet, selon ces deux auteurs, l'analyse qualitative est une activité naturelle, aussi spontanée qu'il l'est, pour un individu de faire du sens avec ce qu'il vit, rencontre et observe.

Dans une démarche d'analyse qualitative de données qualitatives, la logique à l'œuvre participe de la découverte et de la saisie du sens émergent. Tel que le spécifient Paillé et Muchielli (2008, p. 6), l'analyse qualitative de données qualitatives :

[...] ne nécessite ni comptage, ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques. Son résultat n'est, dans son essence, ni une proportion, ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet.

Tel que le stipulent les mêmes auteurs, l'analyse qualitative devient incontournable lorsqu'il s'agit de prendre en considération la complexité du réel.

Au cours de ma démarche de recherche, je me suis plongée dans un processus itératif, c'est-à-dire au sein d'une dynamique d'alternance de cueillette de données et d'analyse. Plusieurs lectures et relectures, au cours même de mon exploration, m'ont permis de mieux me suivre, d'oser une première compréhension, influençant ainsi mes choix en ce qui concerne la poursuite de ma cueillette, et m'offrant surtout l'occasion de pousser plus loin ma démarche de compréhension.

L'alternance de la collecte et de l'analyse de données est non seulement un des piliers de la validité de l'interprétation ou de la théorisation, elle résout un nombre considérable de problèmes reliés à l'analyse post-terrain et évite de devoir recourir abusivement à des procédés divers de segmentation, condensation ou découpage des entretiens et des notes de terrain. (Paillé et Muchielli, 2008, p. 64)

En fait, toute cette démarche s'est faite naturellement pour moi, au rythme de mes besoins et de l'évolution de mon questionnement :

En considérant que le chercheur est cet « être en projet » (intentionnalité de recherche) et qu'il est aussi un être structuré, on peut comprendre que l'essence de l'analyse qualitative est d'abord une émergence. C'est une émergence de sens qui naît de la rencontre de cet être structuré en projet d'avec la multiplicité des « données qualitatives », car le chercheur les provoque en partie; puis émergence d'une mise en ordre compréhensive de ces données, d'un sens explicatif global répondant à la problématique. (Paillé et Muchielli, 2008, p. 65)

Dans leur ouvrage cité, Paillé et Muchielli, répertorient et présentent différentes techniques ou modes d'analyse qualitative des données. Pour le bien de cette recherche,

j'ai choisi d'utiliser le mode qu'ils décrivent comme étant une *analyse en mode écriture*. Cette formule s'inscrivait en parfaite cohérence avec tous mes choix antérieurs, notamment avec l'approche auto-biographique.

### **L'analyse en mode écriture**

Tel que l'a si bien exprimé André Paré (1987, p. 17), dans *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle* : « L'écriture est avant tout un instrument de création, d'exploration et d'émergence. Avant d'être un produit, c'est un processus, grâce auquel chacun de nous peut entrer en contact avec son expérience de la réalité, sa compréhension des événements, sa relation à l'univers. » Dans le cadre d'une activité de recherche, l'écriture est alors envisagée comme une *praxis d'analyse* et « devient ainsi le champ de l'exercice analytique en action, à la fois le moyen et la fin de l'analyse. » (Paillé et Muchielli, 2008, p. 123)

Selon ces mêmes auteurs, (2008, p. 125) la pratique de l'analyse en mode écriture s'organise généralement en « trois grandes opérations en boucle intervenant fréquemment dans l'ordre qui suit : l'appropriation, la déconstruction, et la reconstruction. »

Comme je l'ai déjà mentionné, j'ai souvent procédé à des lectures étendues de mes données. En cours de processus, ces boucles d'analyses initiales me permettaient de dégager une première vue d'ensemble que je mettais aussi par écrit. À la toute fin, j'ai repris l'ensemble de ce que j'avais écrit, les données brutes, tout comme les écrits analytiques issus de mes lectures ponctuelles. J'ai relu l'ensemble, en tentant de répondre à la question : *de quoi s'agit-il? Qu'est-ce qui me frappe?* Il s'agit d'une première activité de l'analyse qualitative que les auteurs Paillé et Muchielli appellent la phase d'*appropriation*. J'ai été frappé par le chemin de transformation du sujet chercheur, par l'évolutivité de son questionnement ainsi que par l'*intelligence* du processus de recherche qui a donné du sens et ce, même au cœur d'une exploration à première vue parfois chaotique. J'ai voulu en savoir plus : *Que s'est-il passé? Quelles sont ces grandes phases de transformation traversées? Serait-il possible de mieux les définir? Que permettent-elles?* Il s'agissait déjà

d'une phase de déconstruction tel que l'envisagent Paillé et Muchielli (2008) dans le sens où certains matériaux ont vite été regroupés, d'autres délaissés, souvent au profit d'une synthèse déjà existante qui impliquait des corpus plus descriptifs. Je les ai conservés cependant, convaincue que j'aurais besoin, le moment venu, d'y récupérer des extraits en vue d'une ultime phase d'écriture. Avant de parvenir à un texte continu, mon entreprise de synthèse et d'interprétation a donné lieu à une forme d'écriture plutôt morcelée que j'ai repris et repris jusqu'à parvenir enfin à une forme d'écriture continue. Cela me demandait un véritable effort de mise en sens.

Le regard analytique ou interprétatif prend en effet forme dans l'écriture, tant au niveau des mots, que des liens entre les mots, les propositions, et les portions de texte qui reportent une partie de la structuration du sens qui a lieu à propos des phénomènes à l'étude. (Paillé et Muchielli, 2008, p. 127)

Au cours de ces nombreuses réécritures, dont l'objectif était de formuler un texte continu, une réalité plus complexe m'apparaissait. Je ne pouvais tirer de lignes nettes entre les dites phases de mon processus de transformation comme j'avais d'abord cru les apercevoir au cours de la première boucle de mon analyse. Je ne pouvais plus répondre aussi aisément à mes premiers constats, et à mon envie de dire : *regarder comment ça se passe le changement humain, voyez comme on en aperçoit les étapes dans mon propre parcours !* J'ai plutôt été conviée à observer un processus de transformation non séquencé qui me donnait parfois un effet de répétition. Tout se passait comme si le sujet que j'étais mettait du temps à changer ou encore qu'une seule prise de conscience ne suffisait pas. Pour faire image, au cours de ma seconde phase d'analyse, mon processus de changement m'est soudainement apparu comme une percée dans une toile qui s'ouvre et ne cesse de s'agrandir à force d'usage. Ce qui m'a plu, et aussi dérouté, au sein de ce travail d'analyse en mode écriture, c'est de constater que le sens ne se laisse pas ordonner, décomposer, structurer comme je l'aurais parfois souhaité. Bien qu'il me semblait pouvoir se déployer à l'infini, je ne pouvais pas en faire ce que je voulais :

L'un des avantages à pratiquer l'écriture en texte suivi est qu'elle laisse place à la création et à l'expression spontanée, étant beaucoup plus sujette à une forme d'abandon créateur que la plupart des autres techniques d'analyse. Puisqu'elle se

déploie sous la forme d'un flux, elle favorise l'épanchement et donne lieu à une analyse très vivante. Sa fluidité et sa flexibilité lui permettent d'épouser les contours parfois capricieux de la réalité à l'étude, d'emprunter des voies d'interprétations incertaines, de poser et de résoudre des contradictions, bref de faire écho à la complexité des situations et des événements. (Paillé et Muchielli, 2008, p. 127)

Toute cette entreprise de regroupement et d'écriture m'a fait entrer dans ce que décrivent Paillé et Muchielli (2008) comme étant une seconde et troisième activité d'analyse en mode écriture. Voici ce qu'ils disent à propos de la *déconstruction* : « On pourrait parler, à la suite de Tesch (1990), d'une décontextualisation du matériau, dans le sens où certaines informations, considérées comme plus significatives, sont retenues pour elles-mêmes en dehors de leurs divers contextes d'origine. » (Paillé et Muchielli, 2008, p. 126) En ce qui concerne la *reconstruction*, cette activité consiste en un « effort synthétique d'assemblage signifiant de données relatives à un phénomène, qui va prendre des formes diverses : typologie, regroupements et recoupements thématiques, modélisations. » (Paillé et Muchielli, 2008, p. 125)

Par ailleurs, j'ai aussi soumis mon corpus à des objectifs plus ciblés autour du renouvellement de mon rapport à l'expérience et avec lesquels je suis entrée dans une nouvelle phase d'appropriation, de déconstruction, et de reconstruction qui ont donné lieu parfois à un chapitre entier sur une question spécifique. En plus de l'écriture analytique, j'ai utilisé une stratégie d'analyse qualitative qu'on appelle le questionnement analytique (Paillé et Muchielli, 2008, p. 143-144). Selon ces mêmes auteurs cette stratégie consiste en :

1- formuler, sélectionner ou adapter, selon le cas, les questions opérationnalisant le mieux possible les objectifs recherchés par l'analyste;

2- soumettre le matériau pertinent à ces diverses questions, de manière à générer de nouvelles questions plus précises et en lien avec le corpus, le tout constituant ce que nous appellerons un canevas investigatif;

3- répondre progressivement à ces questions en générant, non pas des catégories ou des thèmes, mais des réponses directes sous la forme d'énoncés, de constats, de remarques, de propositions, de texte synthétique et de nouvelles questions, le cas échéant.

La rédaction de ce mémoire constitue une analyse finale, sous la forme d'un texte continu, bien qu'il contienne des données brutes. Le plus souvent, ces données brutes sont déjà l'objet d'une analyse, provisoire. Elles sont intégrées dans le mémoire de manière à en déployer le sens, une dernière fois, puisque la rédaction de ce mémoire marque le point d'arrivée de mon entreprise d'analyse.

Enfin, avant de conclure ce chapitre, j'aimerais rappeler que le travail du sens est au cœur de l'activité humaine. Il n'est jamais définitif, ni unanime, au sens où il serait évident pour tous. Avec les auteurs Paillé et Muchielli (2008, p. 50-51), je reconnais au cœur même de l'entreprise de l'analyse qualitative, la fugitivité du sens :

Le sens est au cœur de toute analyse qualitative : on l'y cherche, on l'aperçoit, on le découvre ou on le façonne, on le transforme, l'intériorise, le communique. Bref, il semble réel. Mais cela ne doit pas faire illusion. Le sens ne réside nulle part en particulier, n'appartient à personne en propre. On peut assurément le faire vivre, mais on ne le possède jamais.

## CHAPITRE 2

### TERRITOIRE D'UN QUESTIONNEMENT

*Vivre : se frayer un chemin à travers son propre infini... peu en ont les moyens – ou la manière. C'est autrement difficile de vivre pour l'humanité que de mourir pour elle.*

Nathalie Clifford Barney, 1996

#### 2.1 INTRODUCTION

Dans le présent chapitre, j'inviterai le lecteur à pénétrer avec moi le cœur de ce qui m'a poussée à m'engager dans un tel projet de recherche et ce qui en constitue le moteur qui me porte encore aujourd'hui. En témoignant de la genèse de mon thème de recherche, j'aimerais laisser voir le manque de sens et de connaissances qui prévalait au début de ma démarche. J'espère ainsi clarifier la situation problématique de cette recherche dans le sens où Yvon Bouchard l'entend :

La situation problématique devient alors l'ensemble des éléments que le chercheur va considérer pertinents pour asseoir l'existence du problème sur lequel il se propose de travailler. Une autre façon de le dire serait de parler d'univers problématique. (Bouchard, 2000, p. 84)

Afin de déployer ce qu'à mon tour, j'ai appelé le territoire de mon questionnement, j'exposerai une à une les pertinences personnelle, professionnelle, sociale et scientifique de ma démarche. J'espère également que cette façon de présenter mon univers problématique pourra contribuer à me situer, comme sujet chercheuse, de manière à laisser voir mes multiples implications dans le problème de recherche qui me concerne ici. Dans la même perspective que l'ont abordé avant lui Le Grand 1993; Berger 2009; Berger et Paillé 2011; Paillé et Mucchielli 2008, Yvon Bouchard rappelle à son tour que : « Tout "objective" que



soit ou veuille être l'entreprise de recherche, la subjectivité de son concepteur n'est pas moins présente, que ce soit ouvertement ou tacitement » (Bouchard, 2000, p. 86).

## 2.2 PERTINENCE PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE

### 2.2.1 Parcours de formation

Un puissant désir de devenir de plus en plus moi-même, de plus en plus humaine, a orienté dès le début de ma vingtaine mes choix en matière de formation. J'étais toujours en quête des voies de facilitation pour me rapprocher de l'essentiel sans me couper du monde, alors que mon existence parmi les autres m'apparaissait comme une promesse à découvrir et à réaliser. «La quête des hommes ne prend son sens que dans la mesure où elle s'oriente vers le plus-être, vers l'humanisation des hommes».

À travers la justesse des mots de Paolo Freire (1974, p.69), je reconnais bien la quête qui m'a conduite à entreprendre un parcours de formation parallèle et simultané dans les champs de la psychosociologie et de la somato-psychopédagogie (SPP) et qui m'a menée jusqu'à ce processus de recherche et de formation.

Ces deux disciplines ont en commun un intérêt marqué pour le déploiement du potentiel humain, pour la transformation des personnes et pour le renouvellement des pratiques et des cultures. Je me suis donc formée à l'accompagnement du changement humain tantôt dans une perspective centrée sur les interactions humaines comme l'enseigne l'intervention psychosociologique, tantôt dans une perspective centrée sur le rapport au *corps sensible* comme l'enseignent les théories et pratiques de la SPP.

Sur ce chemin de formation, j'ai très vite été conquise par la place centrale qu'accordaient ces deux disciplines à l'expérience au cœur de l'apprentissage, exposant ainsi l'apprenant à devenir un sujet de plus en plus responsable et actif au sein de ce processus. J'ai été exposée d'emblée à des pratiques organisées selon l'idée que la construction du savoir, ainsi que le renouvellement de l'identité et des pratiques, ne peuvent

se penser en dehors de l'expérience vécue et agie par le sujet apprenant. J'ai alors découvert une voie de formation pleine de promesses, mais également une perspective de recherche stimulante où l'articulation entre la théorie et la pratique, entre l'intériorité et l'extériorité, entre le dire et l'agir, entre la personne et sa communauté, pouvait s'envisager telle que je l'aspirais. J'ai trouvé, dans ma formation en psychosociologie, l'occasion d'expérimenter et d'explorer la question complexe des relations humaines au sein d'une pédagogie de type laboratoire, comme la préconise Aline Fortin (1973). Nous explorions différentes dynamiques de groupe ainsi qu'une quantité infinie de phénomènes relationnels et d'interactions interpersonnelles. Grâce au travail de groupe, j'apprenais à lire le monde depuis un regard systémique et interactionnel, dans une perspective qui ne nie pas la complexité et le caractère dynamique des phénomènes et des situations.

Les programmes en psychosociologie à l'UQAR enseignent l'accompagnement du changement dans les systèmes humains complexes et s'inspirent des travaux issus du courant des histoires de vie en formation, de la psychogénéalogie, voire de la sociologie clinique. Des approches réflexives et d'analyse de pratique sont également au cœur de la pédagogie mise en valeur dans cette formation. C'est en fréquentant ces courants que j'ai appris à penser en termes de processus de changement et que j'ai appris à m'approcher au plus près des schèmes cognitifs, affectifs, psychiques et relationnels sur lesquels chacun de nous est construit. J'ai appris à penser le changement en termes de dynamiques intergénérationnelles, mais également à produire du sens et des connaissances à partir de mon expérience et de celles de mes collègues, que l'on décrivait, analysait et interprétaient ensemble.

La somato-psychopédagogie quant à elle, est une discipline innovante à médiation corporelle initiée par les travaux de Danis Bois et ses collaborateurs. Elle donne lieu à un courant de recherche foisonnant auquel je réfèrerais le lecteur intéressé à en savoir plus, à consulter la documentation via le site web du Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive<sup>7</sup> (CERAP) de l'Université Fernando Pessoa de Porto au

---

<sup>7</sup> Site web du CERAP : <http://www.cerap.org/>

Portugal. Néanmoins, je voudrais mentionner qu'à l'aide des protocoles pédagogiques qu'ont mis en place les praticiens-chercheurs de la somato psychopédagogie, j'apprenais à accéder à l'univers de mon expérience corporéisée et me donnais ainsi accès à une forme d'intériorité incarnée, subtile, jusque-là inconnue pour moi, mais pourtant reconnue; comme le sentiment d'un « toujours-là » dont j'ignorais presque tout. J'apprenais à observer ma vie intérieure comme nous contemplons les beautés de la nature. J'apprenais à être touchée le vivant, émue par ses variations et sa mouvance infinie. Des pans inespérés de modulations sensorielles internes s'ouvraient, me projetaient dans un rapport toujours grandissant avec une part de mon intériorité jusque-là imperçue. En m'exerçant à me rapprocher de mon intimité corporelle, j'apprenais à mieux percevoir et identifier les fluctuations des états d'âme et de matière, autrement dit des « climats », qui se manifestaient aussi bien en moi que dans les dynamiques des groupes auprès desquels je travaillais.

Ce que je souhaite surtout rappeler, c'est que l'expérience que je fais du monde s'est considérablement enrichie au cours de ce parcours de formation. En effet, à force de fréquenter les pratiques du Sensible<sup>8</sup> et de soumettre l'expérience que j'y faisais à une pratique réflexive rigoureuse, mon rapport à moi, à mes relations et à mon environnement s'est vu profondément bonifié. Cette recherche sur le renouvellement du rapport à l'expérience s'inscrit précisément dans cette perspective, soit dans la continuité de mon parcours de formation. Elle vise à consolider et enrichir les apprentissages réalisés au cours de mon parcours universitaire de premier cycle, de manière à les intégrer toujours plus dans la conduite de ma vie et poursuivre la mise en forme de mon être-au-monde.

---

<sup>8</sup> Pour définir le Sensible, je vous renvoie aux travaux d'Ève Berger (2009), citant elle-même Danis Bois (2007) : « Le Sensible. [...] ne renvoie pas aux cinq sens comme dans son acception traditionnelle, ni au sens proprioceptif. Il s'agit d'un concept bien précis, mis au point par D. Bois [...] en tout première approche, nous pouvons dire avec D. Bois que « La dimension du sensible telle que je la définis, naît d'un contact direct, intime et conscient d'un sujet avec son corps. [...] Lorsque j'aborde la dimension du sensible, je l'inscris dans un rapport à certaines manifestations vivantes de l'intériorité du corps. Je ne parle plus alors de perception sensible, dévouée à la saisie du monde, mais de perception *du* sensible, émergeant d'une relation de soi à soi. » (Bois, 2007, p. 14) C'est pour marquer cette distinction que le terme Sensible n'est plus ici adjectif qualificatif mais substantif; par ailleurs, pour cette même raison, l'équipe du CERAP s'est peu à peu orientée vers le choix de l'écrire avec un S majuscule, espérant ainsi rendre visible la spécificité de cette acception. » (Berger, 2009, p.18).

À cet effet, il me semble essentiel de spécifier ici que les théories et les pratiques du Sensible m'ont permis de développer des compétences attentionnelles et perceptives qui ont participé à construire ma sensibilité et à renouveler l'identité du sujet chercheur que je deviens. J'ai ainsi appris à développer et à multiplier ces capacités au point de m'entraîner à sortir d'une attitude naturelle en vue d'apprendre à habiter ma vie et ma recherche dans une attitude de plus en plus phénoménologique. Les efforts de suspension attentionnelle, communément appelés l'épochè, devenaient avec le temps de moins en moins exigeants pour moi.

Cette éducation de l'attention n'est possible en fait que parce que l'étudiant est placé dans des conditions que Bois appelle *extra-quotidiennes*. Extra-quotidiennes parce que non naturalistes, parce qu'elles ne ressemblent pas du tout à celles de la vie courante. Les protocoles de travail de la somato-psychopédagogie réunissent des conditions qui en font des cadres d'expérimentation extra-quotidiens. Certaines conditions comme la lenteur, le rapport au silence, la conversion du regard vers l'intériorité du corps, l'attention à un mouvement linéaire au sein du mouvement circulaire, etc., ont été répertoriées pour permettre de vivre ce que Bois qualifie de *paroxysme perceptif*. (Rugira, 2008, p.131)

Le défi pédagogique devant lequel je me suis trouvée dans ce processus de formation consistait à m'entraîner à transférer des compétences apprises dans un contexte d'extra quotidienneté, dans ma vie de tous les jours. En effet, la quotidienneté nous place le plus souvent dans une certaine forme d'attention plus ou moins vive, alors qu'en cours d'action nous nous retrouvons trop souvent happés hors de la conscience pleine de nos gestes, de nos pensées et même de nos paroles.

Entrer dans la quotidienneté, depuis ces gains perceptifs, en vue d'y investir mes questionnements philosophiques et pratiques, constitue pour moi l'intérêt primordial de cette recherche; une occasion d'intégration et de développement. Je suis portée par le souci de réduire mes incohérences de pensées, ainsi que les écarts que j'observe trop souvent entre la richesse de ma vie intérieure, ma vision du monde et ma mise en action. En effet, bien qu'au cours de ma formation j'ai pu découvrir mon *corps sensible* comme étant « le lieu du corps où, au plus profond d'une intériorité corporéifiée et conscientisée, on peut se

percevoir comme sujet de son expérience » (Rugira, 2008, p.128), cela demeure pour moi un projet inachevé; autrement dit, le lieu d'une exploration infinie. Dans la gestion de ma vie quotidienne, je remarque que ma pensée tarde encore à rejoindre la subtilité de mes perceptions sensorielles, rechigne encore à vivre depuis les découvertes observées et les compréhensions gagnées à même ce laboratoire de vie qu'est mon corps sensible. Je constate également que mon monde intérieur est toujours aussi encombré des normes sociales et bien d'autres traces de mes conditionnements familiaux, sociaux, et institutionnels, et qu'il m'est encore parfois si difficile de reconnaître ma pensée propre ou mes besoins véritables au sein de : tout-ce-que-je-pense-qu'on-attend-de-moi, tout-ce-que-je-pense-que-les-autres-pensent, tout-ce-que-j'ai-appris-à-être-à-dire-et-à-faire, pour appartenir, pour que les autres me reconnaissent et m'apprécient.

À l'aube de ce projet de maîtrise, me libérer de l'emprise de mes conditionnements exigeait de moi que j'ose faire de mon corps un véritable partenaire dans ma démarche et que je m'engage totalement dans un processus de renouvellement de mon rapport à l'expérience. En effet, comment se faisait-il que je sois à ce point parfois si aliénée à mon expérience sensible, intime, singulière et subjective du monde? J'avais besoin d'explorer encore davantage ce qui effectivement dictait la conduite de ma vie, alors que collée à l'intimité de mon corps et mon désir de *plus-être*, je me retrouvais dans la lignée d'Aimé Hamann (1993), lorsqu'il évoque d'une manière si belle la tendance à l'accomplissement de l'humanité en chacun de nous :

Nous en avons conclu qu'au-delà de l'apparence que nous sommes, au-delà de la forme que nous avons et sous laquelle nous apparaissions aux autres dans la vie de tous les jours, il devrait exister une «organisation» qui nous régit au plus profond de nous-mêmes. [...] Cette vie-là, cette «organisation» n'est pas anarchique. Elle a une direction, elle sait où elle s'en va. C'est ce qu'elle tente d'exprimer quand on lui permet d'émerger. L'organisme, le corps, entre alors en mouvement, dans un processus organisé. À mesure qu'il avance dans ce processus, il se donne des moyens d'aller rejoindre de plus en plus profondément notre être, là où la vie est incrustée en nous, comme dans une immense mémoire corporelle; une mémoire vivante, non statique, une mémoire organisée de tout le corps, et qui organise tout le corps. [...] C'est donc toute l'humanité en chacun de nous qui essaie d'être et de

s'accomplir, sous une forme spécifique propre à chaque individu. (Hamann, 1993, p. 28)

### 2.2.2 Remontée aux origines

*Dans une description du monde où seule la réalité objectivable, mesurable, chiffrable, analysable est prise en considération, le Réel - c'est-à-dire l'espace entre les choses et les êtres, la relation, le tissu de corrélations, l'insaisissable, le mouvant, le vide, l'obscur, l'invisible respiration qui tient ensemble l'univers – n'a pas sa chance.*

Christiane Singer, 2001

D'aussi loin que je me souviens, j'ai toujours ressenti un amour vibrant et engagé pour la vie. Cependant, cette soif de vivre a toujours côtoyé une sorte de vide à l'intérieur de moi, que je définirais ici comme un manque de sens.

Enfant, lorsque je regarde vivre les gens autour de moi, je suis convaincue que la vie ne peut pas se résumer à ce que je vois et entends, qu'un « ailleurs » doit s'y dissimuler. Je me perçois et me ressens marginale, comme si je n'appartenais pas tout-à-fait aux miens.

En fait, plus je sors de l'enfance, plus le vide qui m'habite s'accroît et prend des allures de mal-être. J'ai alors envie de partir subitement de chez mes parents, puis encore plus loin, jusqu'à quitter le continent. Je partirai à la recherche : de bonheur; de liberté; d'amour; d'humanité; de dépouillement; de nature; d'absolu. J'y rencontrerai des semblables, marginaux, des citoyens planétaires, des parents de transition, de l'amour, bien que souvent déçue. J'y explorerai notre commune humanité, découvrirai la brousse africaine, les musiques du monde, la philosophie, la théologie et la spiritualité. À cette époque, je pressens que le sens de la vie se tient loin des autoroutes, des machines et du plastique, mais plutôt dans le rythme des saisons, le vol d'un oiseau, la chute d'un arbre et la mort d'un papillon. Si bien que je finis par penser que le sens de la vie se tient dans la nature, et je tente alors par tous les moyens de me rapprocher d'elle et de m'éloigner des produits de l'ère post-industrielle.

Lorsque qu'un jour l'exil cesse d'être pour moi une solution; que je comprends que ni nos routes ni notre plastique ne suffiront à cacher les étendues époustouflantes du territoire québécois; je saisis que jamais nos manières de vivre ne pourraient parvenir à éteindre l'âme qui résiste au fond de moi; le militantisme devient pour moi, une de mes manières privilégiées pour donner du sens à vivre ici, en occident.

Une militante écologiste m'avait confié un jour, qu'elle aurait mieux fait de mettre son énergie à encourager ses filles vivre la beauté de la nature, (à mon avis, c'est ce qu'elle faisait déjà) plutôt que de tenter de les conscientiser aux désastres que provoquaient nos modes de vie sur l'environnement. Cette amoureuse de plein-air ajoutait qu'en apprenant ainsi à jouir de la nature, ses filles auraient sans doute instinctivement davantage envie de veiller à ce qu'elle ne soit pas détruite.

À l'instar d'une portion non négligeable de mes contemporains, j'ai le sentiment que la nature est menacée par notre mode de vie et qu'il est collectivement de notre devoir et de notre responsabilité de la protéger. C'est donc à mon retour au Québec, que j'embrasse la mouvance écologiste qui s'est fait connaître chez nous à partir des années 70. . . Je crois saisir que le mode de vie occidental dévitalise les individus et que, collectivement, il nous éloigne davantage de la nature que de la misère. J'observe les effets de notre mode de vie : le surencombrement de nos dépotoirs, la contamination des sols et l'épuisement progressif des ressources de la Terre. Sensibiliser mes semblables à la perversion du confort de nos sociétés occidentales, voire les implorer de transformer leur manière de vivre me semble une urgence.

Je demeure pourtant très influencée par mes années de pratique et de recherche au contact des traditions chrétienne, islamiste et bouddhiste, si bien que je suis habitée par une sorte de bipolarité, voire d'un dualisme que je ressens inconciliable en moi. Je suis parfois propulsée par une soif de vie et de sens qui se traduit par une quête d'être et d'Absolu alors que parfois je suis mue par une propension à l'action, traduite par une urgence d'agir et de changer le monde. Je peux tout aussi bien désirer vivre dans un temple hors du monde, que m'y impliquer, et m'y engager personnellement, professionnellement et socialement.



À cet effet, au cours de mon parcours de formation initiale en psychosociologie et en somato psychopédagogie, je trouve, au cœur de la relation, de véritables voies de réponses, des pistes qui me rapprochent de la nature; cette fois-ci, de la nature humaine. Les compréhensions que j'y fais sur moi-même et mes schèmes relationnels contribuent à réduire l'écart que je perçois entre le monde et moi, à diminuer mon mal-être ainsi qu'à combler le vide que je sens au fond de moi. Enfin, j'obtiens un diplôme et gagne une orientation professionnelle. Juste assez pour me sentir suffisamment solide, m'accrocher au bonheur et retourner, au bout de trois années d'étude et d'introspection, me réinsérer socialement, politiquement et professionnellement.

Or, mon retour dans le monde entraîne les mêmes vieilles chicanes que j'avais avec lui. L'actualité me ramène sans cesse à la menace qui pèse sur la vie sur Terre, y compris le règne humain. La question du sens de la vie revient me terrasser de plein fouet. Il y a une fois de plus péril en ma demeure.

J'ai plus que l'âge de devenir une maman et je me questionne toujours si vivement : comment vivre dans ce contexte de fin du monde? Comment faire du sens avec sa vie, le temps de sa durée? Je me sens épuisée du militantisme écologique. Je me considère trop petite, la tâche me paraît trop grande, trop lourde. Je me retrouve, encore une fois, au sein d'une quête de sens et d'un rapport à l'action en manque d'orientation.

Je mettrai beaucoup de temps à saisir qu'il existe un point de rencontre entre ces deux axes privilégiés de mes questionnements, si bien qu'à mon arrivée à la maîtrise, j'avais le sentiment diffus qu'il me fallait trouver une forme d'action dans le monde qui soit sensée. Pas une action sensée simplement en regard de mes idées, mais une forme d'action qui puisse aussi m'interpeller dans la cohérence de toutes les dimensions de ma personne : à savoir les dimensions biologique, psychologique, socio-politique, cognitive, affective et spirituelle.

### 2.2.3 Naître à sa pratique et apprendre à la penser

Mon entrée à la maîtrise survient au moment où je débute ma vie professionnelle. J'éprouve alors un grand besoin d'intégrer dans l'action mes apprentissages ainsi que les compréhensions que j'ai développées en cours de formation. Plus spécifiquement, j'ai besoin d'un espace professionnel pour expérimenter en toute liberté une pratique qui me ressemble. Une pratique qui m'est en quelque sorte inconnue, puisque sa forme reste à inventer, mais que j'espère issue du métissage de ma double formation d'origine.

Dès la fin de ma formation initiale, je travaille en intervention psychosociologique, principalement dans le domaine de la formation et de la concertation au sein des collectivités. Je suis bouleversée par ma rencontre avec ce que je perçois comme de l'assèchement du monde, bousculée par les rapports de forces et les luttes de pouvoir. Même dans ce secteur spécifique du travail auprès des organisations, je me sens plus ou moins adaptée. Par moment, j'en viens à penser l'envers de ce dernier énoncé et à me dire que c'est peut-être notre société humaine qui n'est pas adaptée à mes aspirations profondes.

La maîtrise en études des pratiques psychosociales de l'UQAR m'est alors apparue comme le lieu par excellence où je pourrais réfléchir ma pratique et mes difficultés d'inscription, tout en travaillant au renouvellement de la praticienne que je suis, c'est-à-dire celle qui agit, et ce principalement dans la perspective de mon rapport à mon expérience.

En cours de formation à la maîtrise, j'ai d'ailleurs assisté à l'évolution du champ de ma pratique professionnelle, puisque j'ai eu la chance de commencer à enseigner et à accompagner des étudiants inscrits en formation initiale en psychosociologie, dans leur formation pratique. Je me suis vue ainsi progressivement naître à ma nouvelle forme et cette expérience me servira de lieu d'exploration pour la présente recherche.

## 2.3 PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE: DE LA CRISE CIVILISATIONNELLE A L'ENGAGEMENT DE L'ETRE HUMAIN AU SEIN DE SON HUMANITE

### 2.3.1 Une crise civilisationnelle

*Vivre sans avenir c'est pathologique. Il faut faire une résurrection de l'avenir. Non pas d'un avenir promis, mais d'un avenir possible.*

Edgar Morin, 2011<sup>9</sup>

Dans les pages précédentes, j'évoquais mon sentiment d'étrangeté envers ce monde dans lequel je m'inscris pourtant. En effet, née dans les années 70, j'appartiens à la fin de la génération X, la génération sociologique des enfants des Baby-boomers du Québec. Très jeune, j'ai été initiée aux enjeux écologiques, sociaux, économiques, culturels et politiques qui surgissent dans l'hyper modernité<sup>10</sup>. Ainsi, je suis une fille d'une époque caractérisée par une dynamique problématique entre l'économie et l'écologie. J'en suis l'enfant et le témoin, témoin d'une époque qu'on dit en crise.

Encore aujourd'hui, en date du 3 avril 2013, tel qu'on peut le lire dans le journal-quotidien québécois : « *Le Devoir*<sup>11</sup> », le Secrétaire Général des Nations-Unies, Ban-ki-Moon, implore avec insistance les États-Nations à la mise en place d'un « instrument contraignant » pour sauver la santé environnementale de la planète et assurer la viabilité de ses 9 milliards d'habitants. Notre empreinte écologique est démesurée. Selon lui, si rien n'est fait en ce sens d'ici 2015 il sera trop tard.

<sup>9</sup> En ligne : <[http://www.dailymotion.com/video/xgplnd\\_la-voie-d-edgar-morin\\_news?start=129](http://www.dailymotion.com/video/xgplnd_la-voie-d-edgar-morin_news?start=129)> Consulté le 6 février 2013

<sup>10</sup> L'hyper modernité est une période qui signe le deuil de l'utopie postmoderne (années 1950-1960), c'est-à-dire l'utopie d'une société humaine centrée sur l'individu, son plaisir et sa liberté. La disparition des repères traditionnels tels que la religion, le sens de la famille etc., ainsi que l'apparition de la toute-puissance de la société de marché, a fait éclater en mille morceaux l'idéal rationaliste de la modernité ainsi que l'idéal hédoniste de la post-modernité.

<sup>11</sup> En ligne : <<http://www.ledevoir.com/environnement/actualites-sur-l-environnement/374771/il-sera-bientot-trop-tard-pour-sauver-la-planete-affirme-ban-ki-moon>> Consulté le 3 avril 2013.

Depuis bien longtemps, ce contexte donne à la question du sens de la vie et de ma propre vie, une sorte d'arrière-goût sinistre, voire mortifère. J'appartiens à une génération au futur menacé et je vis au sein d'une humanité en marche vers sa propre autodestruction – comme le soutient avec persistance Edgar Morin (1993, 2002, 2011). À cet égard, Basarab Nicolescu (1996) unit sa voix à celle de nombreux autres chercheurs, parlant avec pertinence de cette époque accablée par une crise sans précédent :

On nous dira que l'humanité a toujours été en crise et qu'elle a toujours trouvé des moyens de s'en sortir. Cette affirmation était vraie autrefois. Aujourd'hui elle équivaut à un mensonge. [...] Car pour la première fois de son histoire, l'humanité a la possibilité de s'autodétruire entièrement sans possibilité de retour. [...] Cette autodestruction potentielle de notre espèce a une triple dimension : matérielle, biologique et spirituelle. (Nicolescu, 1996, p.6)

Dans cette perspective, la crise est tout autant civilisationnelle qu'environnementale. La multiplicité des problématiques rencontrées par le sujet en quête de sens à notre époque et auxquelles l'humanité entière doit éminemment faire face s'observe dans diverses directions qui se jouent en même temps et sur tous les fronts. Sur le plan économique la crise se joue sur un fond d'un capitalisme impétueux, dont la logique de croissance est devenue une fin en soi. Des États tombent en banqueroute et les plans d'austérité se multiplient, exigeant des individus qu'ils travaillent plus, pour en avoir moins et qu'ainsi la croissance puisse se poursuivre. Dans cette perspective, il est convenu de se demander à qui profite la croissance? Et de se demander si cette crise qui se dessine n'est pas surtout idéologique puisqu'elle épargne et enrichit une petite oligarchie mondiale?

À cette époque pourtant encore influencée par l'ère de la raison triomphante, du point de vue du travailleur, cette vision est totalement dénuée de sens. Celui-ci s'inscrit dans un contexte de disparition du lien social et cela l'isole, je le trouve seul. Je m'inquiète de le voir crouler sous le poids d'une existence écrasée par le coût de la vie qui ne cesse d'augmenter. À l'instar de Basarab Nicolescu (1996), je m'inquiète de me sentir, comme mon semblable, prisonnière d'une logique socioéconomique dénuée de sens éthique, et ce, « sous nos yeux blasés », au nom d'un idéal qui prône « l'efficacité pour l'efficacité ».

La crise de notre civilisation est aussi le fruit d'une « technologisation » chaotique, qui s'insère dans presque tous les secteurs de la vie humaine – de notre alimentation à notre reproduction, sans oublier le domaine de la santé physique, voire celui de notre mort : assistée, empêchée ou encore contrôlée, nous rappelle Nicolescu (1996) dans son ouvrage *La transdisciplinarité : Manifeste*. Cette technologisation a tout conquis, jusqu'au patrimoine génétique de notre espèce, des animaux et des semences dont on peut en modifier les gènes.

Les organismes génétiquement modifiés (OGM) que l'on retrouve entre autre dans le secteur agroalimentaire produisent des fruits mutants incapables de se reproduire et que les populations consomment sans connaître leurs effets sur notre santé et notre corps. Dans cet même ordre d'idée, nous emmagasinons, le plus souvent bien malgré nous, des quantités de produits chimiques de toutes sortes, plusieurs métaux lourds et des hormones de synthèse, en ignorant presque tout des conséquences à moyen et long terme sur la santé et la viabilité de l'espèce humaine. Il nous est surtout impossible de déterminer aujourd'hui les effets synergiques de notre consommation non seulement irresponsable, mais surtout inconsciente. Face à ces constats, Basarab Nicolescu nous rappelle avec force que cette crise a aussi une dimension spirituelle :

En l'absence d'une nouvelle vision du monde, cette fuite en avant équivaut à une autodestruction biologique potentielle. Nous n'avons pas avancé d'un pouce sur les grandes questions métaphysiques, mais nous nous permettons d'intervenir dans les tréfonds de notre être biologique. Au nom de quoi? (Nicolescu, 1996, p.6)

### **2.3.2 Une crise culturelle et identitaire**

Dans le Québec de mon enfance et de ma jeunesse, une grande crise de sens s'est préparée sur un fond d'Églises vidées, reconverties en condos; jetées avec tout ce qu'il y avait de rituels - rituels dont la fonction consistait à nous tenir ensemble et nous situer au sein d'une cosmogonie organisée.

Cette crise comporte aussi une dimension culturelle et se joue sur un fond identitaire



profondément interrogé dans un pays qui n'en n'est pas un et qui a refusé de naître par deux fois à sa propre liberté,<sup>12</sup> comme le disait avec passion Danic Parenteau (2012) autour *du printemps érable*<sup>13</sup>, en parlant de la démission collective des québécois devant leur destin de peuple. Elle se joue également dans l'inconscient collectif d'un peuple qui a l'annihilation des autochtones sur la conscience et dans la mémoire de son sang.

La multiplicité des dimensions participantes à la crise est à son comble. Elle donne à la question du sens de la vie toute sa pertinence, pour ne pas dire son urgence. S'ajoute ici le portrait inquiétant que les statistiques sur le taux de suicide donnent à voir; ici comme ailleurs, mais déjà et surtout ici, jeunes, moins jeunes et personnes âgées confondus se tuent abondamment.

Dans cette désorientation généralisée, le Québec a su sauvegarder la sphère artistique comme un lieu privilégié d'expression, de production de sens et d'identité collective. Ce n'est peut-être pas pour rien que nos artistes sont si féconds et nombreux à exprimer, voire à crier notre désespérance collective, tout comme nos immenses espoirs d'un futur possible. En somme, bien que le monde que je perçois et que je décris ici me semble contraint à un destin tragique, il me faut rappeler par ailleurs que je suis de ceux et celles qui espèrent une issue, de ceux et celles qui cherchent à sortir de l'impuissance et à créer des nouveaux possibles.

---

<sup>12</sup> Danic Parenteau (2012). Discours en ligne : <<https://www.youtube.com/watch?v=chN5KP9fQPM>> Consulté le 17 août 2012.

<sup>13</sup> *Le Printemps érable*, est un terme inspiré du *Printemps Arabe* et désigne l'ensemble du mouvement social catalysé par les associations étudiantes du Québec en 2012, un mouvement qui a été principalement déclenché par une grève étudiante générale et illimitée, dans plusieurs établissements. Ce mouvement était loin d'être un cas isolé au Québec – il participait d'une grande mouvance de mouvements étudiants similaires comme on en a vu au Chili, en Colombie, au Royaume uni, etc.

### 2.3.3 La solidarité comme horizon

En vue de faire face aux défis de notre époque, Jeanne-Marie Rugira (2010)<sup>14</sup>, probablement sous l'influence de son africanité, peut-être même de son expérience de la barbarie humaine, semble être convaincue qu'il n'y a que la solidarité pour nous tenir reliés et nous permettre de penser, agir et *créer ensemble* des voies de passages inédites. C'est avec cette vivance qui la caractérise qu'elle nous interpelle toujours à prendre soin de notre humanité, à soigner au-dedans ce qu'on déplore au dehors. N'est-ce pas justement l'essence de son enseignement en formation aux relations humaines? C'est par cette école que j'apprends à clarifier l'intention, l'orientation ainsi que le rythme de ce quelque chose que j'aimerais bien faire pour sauver notre humanité, pour sauver mon humanité en la réalisant.

Dans cette même perspective, Edgar Morin nous propose l'idée d'une citoyenneté terrestre qui rompt avec l'idée du développement, ce « même amendé ou amadoué en développement durable, soutenable ou humain » (Morin, 2002, p. 47). Il se dit pour une politique de l'humanité qui « aurait pour mission la plus urgente de solidariser la planète. » (Morin, 2002, p. 49). Notons que cet idéal de la solidarité ne se suffit pas à lui-même. Encore faut-il travailler à devenir un sujet libre et responsable, qui ne se sent pas à tout coup menacé par l'existence, voire la beauté de l'autre. En effet, comme le rappelle avec justesse Edgar Morin (2002), parmi l'inventaire des aspects les plus pervers de l'espèce humaine : « il y a surtout l'immaturité des États-nations, des esprits, des consciences, c'est-à-dire fondamentalement l'immaturité de l'humanité à s'accomplir elle-même. » (Morin, 2002, p. 51) C'est justement ce projet d'accomplir en soi sa propre humanité qui nous ramène à la question du sujet et de son rapport à son expérience du monde.

---

<sup>14</sup> Jeanne-Marie Rugira (2010) Notes de cours – Formation continue -UQAR

### 2.3.4 L'expérience comme chemin

Le psychiatre et psychanalyste Ronald D. Laing, dans son livre *La politique de l'expérience* (1969), nous propose de nous intéresser collectivement à l'aliénation et la norme sociale, phénomènes qui nous éloignent de nous-mêmes et de l'ensemble de nos expériences.

L'aliénation est la condition de l'homme normal. La société estime hautement l'homme normal. Elle enseigne aux enfants à se perdre eux-mêmes, à devenir absurde, c'est-à-dire (pour elle) à être normaux. Depuis cinquante ans, les hommes normaux ont peut-être tué cent millions de leurs semblables, également normaux. (Laing, 1969, p. 25)

Laing parle d'aliénation pour tenter de nommer cet état de l'être humain qui, ayant créé des conditions sociales, ayant déterminé des symboles et des institutions, s'y soumet aveuglément et se détourne ainsi de la conscience de lui-même et de son expérience du monde. L'ensemble de l'œuvre de cet auteur a été une courageuse tentative de lutte contre cette aliénation, cet éloignement de soi.

Comment remédier à cela? Nous qui sommes encore à demi-vivants, nous qui vivons au cœur (souvent malade) d'un capitalisme sénescant, pouvons-nous faire plus que refléter la décomposition qui nous entoure et qui est en nous? Pouvons-nous faire mieux que chanter nos chansons tristes et amères de désillusion et de défaite? [...] Ce qu'exige le présent est identique à ce que n'a su faire le passé, c'est-à-dire rendre compte de l'homme d'une manière humaine, à la fois lucide et critique. (Laing, 1969, p. 15)

En dénonçant cet éloignement de soi dont souffre l'être humain de notre époque, Laing nous invite à trouver des voies de passage pour permettre à l'être humain de se rapprocher de lui-même. En effet, il laisse entrevoir le chemin de l'expérience comme une voie pleine de promesses, pour s'humaniser individuellement et collectivement. Il propose ainsi de prendre en compte dans notre approche de l'expérience humaine les dimensions spirituelles, symboliques, oniriques et imaginaires, au même titre que les dimensions objectives et rationnelles. Le retour à l'expérience immédiate est ici une invitation à retourner au réel tel qu'il est, comme à l'essentiel de la vie humaine.



De ce point de vue, le retour à soi est alors une nécessité qui passe par la réhabilitation du rapport à l'expérience. Ainsi, l'éducabilité du rapport à l'expérience semble ici être une voie incontournable pour sortir de l'aliénation et pour travailler à l'humanisation de nos relations, de nos collectivités, de nos organisations et par conséquent de nos comportements.

Notre comportement est fonction de notre expérience. Nous agissons en fonction de la façon dont nous voyons les choses. Si notre expérience est détruite, nous avons perdu notre moi. (Laing, 1969, p. 25)

À cet effet, les recherches centrées sur la question du renouvellement du rapport à soi, dans le sens de l'enrichissement des rapports qu'entretiennent les individus avec eux-mêmes, les autres et le monde me semblent plus que jamais nécessaires. Si l'expérience que fait le sujet de lui-même et du monde influence son comportement, le retour au sujet ainsi qu'à son expérience, comme lieu de connaissance, de construction de sens et de reliance, me semble une orientation tout à fait pertinente comme réponse à la crise civilisationnelle que nous traversons.

En dépit de ses fuites, de ses idées et de ses idéaux, il (l'humain) doit en revenir à la réalité telle qu'elle est. Il n'a pas d'autre choix que de s'ouvrir à elle, non pas dans le but de la modifier, mais simplement afin de la voir telle qu'elle est, pour apprendre d'elle, et apprendre notamment les limites de son pouvoir (Pierre Bertrand, 2005, p. 16)

À l'instar des auteurs cités plus haut, je constate que tout est à réformer, à commencer par nous-même, en notre humanité et notre manière d'être au monde. Comme dirait Robert Misrahi (2008) dans son précieux livre « *Le travail de la liberté* », l'être humain a toujours une chance de se recommencer. C'est ici que réside sa pleine liberté. À cet égard, je serais tentée de croire, que le réenchancement<sup>15</sup> du monde, ne pourra faire l'économie du

---

<sup>15</sup> Le terme « réenchancement » fait référence ici à la notion « désenchancement du monde » de Max Weber. Selon Mohammed Taleb (2009, p. 75), cette notion situe : « l'une des principales caractéristiques du monde occidental moderne, à savoir la relative disqualification des dimensions sensibles, poétiques, morales et spirituelles de l'existence : le réel se réduisant au matériel, c'est, en dernière instance, toute la réalité qui devient objectivable. »

réenchantement du sujet, comme le dit à sa manière Basarab Nicolescu (1996) en ces termes :

L'évolution individuelle et l'évolution sociale se conditionnent l'une l'autre. L'être humain nourrit l'être de l'humanité et l'être de l'humanité nourrit l'être de l'homme. Si l'évolution individuelle est concevable même en l'absence d'une évolution sociale, en revanche l'évolution sociale est impensable sans l'évolution individuelle. (Nicolescu, 1996, p. 44)

Enfin, il me semble évident que les nouvelles réalités qui caractérisent ce début de 21<sup>e</sup> siècle engendrent une crise, et qu'il nous faut savoir penser les enjeux de cette crise colossale, mais surtout être en mesure d'identifier les compétences neuves qu'elle exige de nous. Pour Nicolescu (1996), les options semblent réduites : nous avons le choix d'évoluer ou de mourir. En effet, cette crise me semble à ce point inscrite dans des enjeux de vie ou de mort, que cela me porte à penser que les dimensions ontologique et spirituelle de l'humanité sont convoquées, comme de nouvelles compétences exigées par notre époque. Non seulement pour que l'humain ne perde pas le courage de vivre, mais pour l'extraire de son statut d'objet où l'a maintenu le scientisme et où la logique économique le maintient encore.

### **2.3.5 Du sujet au corps de son expérience**

Si nous sommes d'accord avec Basarab Nicolescu pour dire que le tiers manquant dans les processus de production de connaissance est le sujet humain, je tiens à rappeler que, dans la perspective de cette recherche, le sujet humain s'appréhende à travers l'expérience qu'il fait de lui-même et du monde. Or, cette expérience il la vit dans son corps et la fait grâce à son corps. D'où l'importance pour moi, de placer au sein de cette recherche ce que Ève Berger (2005) nomme « le corps de l'expérience », tel que je l'ai introduit précédemment.

## 2.4 PROBLEME ET ORIGINALITE DE CETTE RECHERCHE

*Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages, mais à voir avec de nouveaux yeux.*

Marcel Proust

L'originalité de ma recherche tient autant dans son objet de recherche, l'étude du rapport à l'expérience, qu'à son inscription paradigmatique et mes choix méthodologiques. En reconnaissant que le lieu de l'expérience traverse tout et qu'il se laisse traverser par différents niveaux de réalités, je pourrais qualifier cette recherche de transdisciplinaire, au sens où Basarab Nicolescu (1996) le définit :

*La transdisciplinarité* concerne, comme le préfixe "trans" l'indique, ce qui *est* à la fois *entre* les disciplines, *à travers* les différentes disciplines et *au-delà* de toute discipline. Sa finalité est *la compréhension du monde présent*, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance. (Nicolescu, 1996, p. 27)

À l'instar du même auteur, que l'on retrouve dans une vidéo conférence du CNRS (2005), je considère que réintroduire le sujet et son expérience au cœur de nos processus de connaissance constitue un défi méthodologique et épistémologique certes, mais aussi un voie de passage incontournable, un tiers inclus, indispensable au projet de répondre aux enjeux de notre civilisation. Ce mémoire cherche donc à relever le défi que Basarab Nicolescu (1996, p. 25) pose en ces termes : « Tout se passe comme si les connaissances et les savoirs qu'une civilisation ne cesse d'accumuler ne pouvaient être intégrés dans l'être intérieur de ceux qui composent cette civilisation. »

À travers cette recherche je propose de faire de mon existence un lieu d'intégration des connaissances dont ma vie et mon époque ont douloureusement besoin. Peut-être s'agirait-il de relancer la vie en soi pour assurer la suite du monde? Qu'il ne s'agirait de rien d'autre que de «réparer le monde en nous», tel que l'affirme Christiane Singer (2001, p. 114) en s'appuyant sur les travaux de François Cervantès? Pour ce faire, il me faut pénétrer le champ de mon expérience humaine et tenter d'y trouver des réponses aux

questions qui m'ont jusqu'ici habitées; au point de m'engager dans cette longue et riche quête d'humanisation. Ma vie deviendra-t-elle un lieu où je vois s'amorcer progressivement ce changement dont nous avons collectivement tant besoin?

À cet effet, Jeanne-Marie Rugira (2004, p. 90) évoque, à son tour, la nécessité d'investir la recherche sur les personnes : « en se formant, l'homme se fait, se transforme en transformant le monde dans lequel il vit et agit avec les autres ». Ce serait, pour ainsi dire, « une exigence de notre existence » tel que le rappelle avec conviction Bernard Honoré (1992, p. 67) dans son incontournable ouvrage *Vers l'œuvre de formation: l'ouverture à l'existence*.

Enfin, c'est pour tenter de répondre à cette responsabilité que je propose ce projet de recherche, pour faire du renouvellement de nos êtres au monde une œuvre *de formation du monde*. En effet, je voudrais explorer à travers ma propre expérience les conditions m'ayant permis de renouveler mon rapport au monde, au sens et à l'agir, jusqu'à remettre en question cette vision sinistre du monde, telle que je l'ai dessinée dans ce présent chapitre. Je souhaite, par la même occasion, être en mesure d'identifier en quoi et comment mon expérience de transformation peut produire de la connaissance existentielle, pratique et théorique susceptible de me permettre de faire face aux défis ontologiques et spirituels de notre époque. À cet effet, j'aimerais être en mesure de formuler les caractéristiques d'une pratique de sens et d'action dans le monde; susceptible de participer à son réenchantement, à tout le moins, dans la perspective du rapport que le sujet entretient avec lui.

## 2.5 QUESTION DE RECHERCHE

En quoi et comment mon processus de recherche-formation m'a permis d'apprendre à apprendre de mon expérience, de transformer ma vision du monde, et de développer une pratique d'accompagnement pédagogique, centrée sur le rapport à l'expérience?

## 2.6 OBJECTIFS DE RECHERCHE

- **Approcher** mon expérience de recherche-formation pour découvrir comment j'ai appris à apprendre de mon expérience et en **extraire** les implications existentielles, pratiques et théoriques
- **Identifier** à partir de mon processus de formation et de transformation, des moments clés qui révèlent des voies de passage pertinentes permettant de renouveler sa vision du monde et d'appréhender l'expérience comme voie de connaissance, lieu de formation et de co-création.



## **PARTIE 2**

### **EXPLORATION**

#### **De l'expérience de chercher à l'expérience de la découverte**

*L'exploration se fait dans un état continuuel de fluctuation. De nouvelles significations, méthodes et idées émergent alors que les anciennes s'estompent (Bridgman, 1927, p. 46; 1955, p. 42). L'individu tâtonne, farfouille, fait des erreurs (Jourard, 1971, p. 11; Polanyi, 1964, p. 62, 63) dans le cadre d'une recherche passionnante mais disciplinée en vue d'une compréhension ou d'une résolution.*

Craig, 1978, p. 26

#### **Introduction générale à la partie II : l'étape de l'exploration dans la recherche heuristique**

Cette seconde partie de mon mémoire correspondra à la seconde phase de recherche heuristique. Telle que présentée par Craig (1978), il s'agit d'une phase d'exploration, caractérisée par l'engagement, l'intuition et le risque. À cette étape, nous rappelle Craig (1978, p. 24 : « l'individu désire cerner le problème d'aussi près que possible, s'immerger dans la situation, s'en imbibant afin de pouvoir en saisir toute la complexité ». J'y exposerai donc l'essentiel du processus d'exploration de mon questionnement de recherche et je montrerai comment, au cours de ce processus je me suis engagée à me laisser conduire par le déploiement de ma question initiale et à m'immerger dans l'expérience qu'elle me donnait à vivre, au fur et à mesure de sa progression.

Cette seconde partie constituera donc le cœur de ce mémoire, en ce sens qu'elle laissera voir le chemin qu'a emprunté l'apprentie praticienne-chercheuse que je suis, mais également parce qu'elle sera constituée de mes données de recherche, produites et interprétées dans la cohérence des approches et des méthodes qualitatives. Cette seconde partie du mémoire sera formée de deux chapitres, dont le premier, le chapitre 3 : « *Récit de recherche-formation* », présentera mes données analysées en mode écriture sous forme d'un récit de recherche-formation. J'y déploierai une vision d'ensemble du processus tel que je l'ai vécu, de mes premiers moments à la recherche, en passant par le travail d'analyse et d'interprétation de mon expérience de recherche et de formation. Quant au chapitre 4 : « *Récit de pratique : la métis* », il présentera également une partie de mes données, interprétées dans la cohérence de l'analyse en mode écriture, tout en s'inspirant des approches et dispositifs relevant du champ de l'analyse réflexives des pratiques. Ce chapitre empruntera la forme d'un récit de pratique, où le lecteur sera invité à suivre le déploiement d'une pratique professionnelle en contexte d'enseignement.



## CHAPITRE 3

### RECIT DE RECHERCHE-FORMATION

*La question nous concerne, elle nous cerne de toutes parts, ne nous laisse pas indifférents à son déploiement. Parler de l'objectivité du questionneur, de son impassibilité, de son extériorité critique n'est pas de mise. L'interrogation est avant tout dressée contre soi, elle nous déloge du lieu du jugement, nous interdit le rôle divin de l'observateur, du voyeur. La question nous cherche, devant elle nous n'avons plus de rempart, avec elle commence l'exil.*

Jacques Sojcher, 1991

#### 3.1 MON RÉCIT DE RECHERCHE-FORMATION : L'ÉMERGENCE D'UNE QUESTION DE RECHERCHE

De mon entrée à la maîtrise jusqu'à la rédaction finale de ce mémoire, j'ai cheminé avec la sensation de ne pouvoir mettre des mots sur ma question de recherche. Alors que cette question se transformait, se précisait et évoluait en maturité avec moi, au fur et à mesure que se déployait ma démarche, j'attendais des réponses et il me venait des questions. À chaque fois, je croyais qu'il s'agissait de nouveaux départs, car je n'avais pas encore saisi que chacune des nouvelles questions qui se présentaient constituait une partie de la réponse qui lève la main. Ce que je percevais en cours de démarche comme d'incessants recommencements a fini par m'apparaître, au moment de l'interprétation des données, comme le mouvement d'une construction progressive de la cohérence globale de mon processus d'exploration.

Le chapitre qui s'amorce ici est le récit de ma démarche exploratoire. Nous le verrons, bien avant que je sois en mesure de travailler de front le thème de l'expérience

concrète ainsi que la question de « l'apprendre à apprendre », j'ai exploré mes représentations du monde contemporain. Plus qu'un simple récit de recherche et de formation, ce chapitre présentera une interprétation finale d'un vaste corpus d'écritures comprenant mes journaux de recherche, mes notes de cours, mes travaux ainsi que les innombrables versions inachevées de ce mémoire, amassées au cours de cinq années d'exploration. Il sera constitué de ce qui me semble être aujourd'hui les événements marquants de mon processus, voire les moments de formation incontournables du point de vue de la transformation du sujet que je suis et de la praticienne chercheuse que je deviens. Dans le cadre de ce chapitre, je chercherai à m'approcher de mon expérience de recherche et d'exploration telle que je l'ai vécue, de la présenter ici le plus fidèlement possible. J'y exposerai les réflexions et les découvertes qui résultent d'une première interprétation alors que je chercherai à mettre en lumière les mécanismes de transformation qui y ont été à l'œuvre.

### 3.2 L'ENTREE EN RECHERCHE ET LA QUESTION DU CHANGEMENT HUMAIN

*On n'est pas devant une question, on est à l'intérieur. On est soi-même la question.*

Christian Bobin, 1993, p. 52-53

Au cours de ma première année à la maîtrise, accompagnée de ma cohorte et de mes professeurs, j'ai entrepris de fouiller l'ensemble de mon expérience de vie à la recherche de *la question dont chacune de nos vies est la réponse*. J'ai sans doute magnifié cette manière dont mes formateurs avaient de nous mettre à l'affût de ce dont nous avons besoin de trouver, disaient-ils, non seulement pour nous-même mais parce que le monde avait aussi besoin de ce que nous allions découvrir. J'étais déjà fascinée par les phénomènes de changement humain, et habitée par une envie folle de m'engager moi-même dans un tel processus. Je savais également que la motivation à changer dépend de la perception qu'a le sujet de son malaise, de son insatisfaction, peut-être d'une souffrance qu'il ne tolère plus. C'est dans cette perspective que j'ai embrassé les propositions de mes formateurs à la

maitrise en étude des pratiques. Je me suis laissé guider par eux et leurs cadres de formations s'inspirant des travaux de Desroches (1990), pour me glisser au cœur du nœud de mon existence et pour passer de l'autobiographie raisonnée à l'accouchement d'un projet de recherche. Ce faisant, j'étais invitée à m'inscrire dans une démarche co-formatrice où chacun des membres de notre cohorte tentait d'extraire de son expérience vécue le malaise premier qui deviendrait l'axe central de sa recherche et le porterait tout au long de son processus. C'est ce type de travail collectif qui m'a permis d'entrer en recherche, en vue de m'approcher de mon expérience vécue, de la décrire, la réfléchir, dialoguer autour d'elle en communauté d'apprentissage.

L'échange de points de vue, et la multiplication des regards portés par les membres de la communauté apprenante sur les objets de recherche des uns et des autres, m'ont non seulement permis de saisir mon axe de recherche, mais également permis d'établir une mise en perspective de mes a priori et ce, tout au long de ma démarche. Ce cercle m'a offert de multiples occasions de prendre conscience de mes angles morts, de mes conditionnements, de mes habitudes et de mes comportements à l'égard de ma relation aux autres et au monde, me poussant ainsi à investiguer toujours plus profondément et rigoureusement les questionnements qui étaient les miens.

### 3.2.1 De l'état du monde à ma vision du monde

Je me souviens d'avoir constaté avec étonnement, que malgré mon ardent désir d'être et d'advenir au meilleur de moi, mon plus grand malaise s'enracinait dans mon rapport singulier à ce monde pris entre la postmodernité<sup>16</sup> et l'hyper modernité<sup>17</sup>. En effet, à cette

---

<sup>16</sup> La **postmodernité** est un concept de sociologie historique qui marque la fin de la référence à la rationalité comme totalité transcendante, survenue dans les sociétés contemporaines occidentales à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Ce qui a occasionné l'éclatement des références temporelles et locales, pour se centrer principalement sur le présent, et une fragilisation et fragmentation des identités collectives et individuelles.

<sup>17</sup> La **notion d'hypermodernité**, quant à elle réfère à une modernité en extrême état de tension marquée par la prise de conscience des échecs et des promesses que nous avait fait une modernité dépassée, reléguée aujourd'hui au rang des illusions. Parmi les échecs indiscutables de la modernité nous pouvons citer : l'atteinte grave voire irrémédiable à l'intégrité de la nature, de ses ressources et de sa biodiversité, le déni de l'intériorité de l'être humain à laquelle on tente de substituer la culture technologique dominée par les logiques du cyber espace, la rupture du lien social occasionnée par

époque, lorsque j'allais à la rencontre de moi-même, je me rendais compte que ma préoccupation majeure, mon obsession, portait essentiellement sur la question de l'état du monde. Tout en étant bouleversée et démunie par ce que je voyais et comprenais, je me sentais profondément concernée par l'avenir de notre humanité. Voici ce que j'écrivais dans mon journal de recherche, à l'automne 2005 :

*En ce début du deuxième millénaire, les enjeux planétaires d'ordre humanitaire, économique, écologique s'accumulent de plus en plus. J'éprouve une inquiétude croissante. J'ai de plus en plus le sentiment que les perspectives d'avenir du monde contemporain deviennent progressivement, extrêmement limitées. Le monde que nous participons à créer me désole et me terrifie. Le genre humain me déçoit. Le modèle capitaliste dominant m'indigne et je me méfie de l'ensemble des structures politiques. Je constate que le genre humain est incapable d'assurer son propre bien-être, tout comme celui des autres êtres vivants. Le pire de l'homme menace cruellement la survie de l'espèce, tout comme celle de la vie sur Terre et j'en suis profondément bouleversée et accablée. Cependant, je suis une battante et j'aime la vie. Plus souvent qu'autrement, je suis animée d'un élan de résistance. Vivre, au pire survivre en attendant de pouvoir renverser ce destin tragique ! J'ai le sentiment d'avoir une vision vraiment belle et inspirée d'un monde meilleur et j'y travaille. Or, en dessous de mes rêves d'un monde meilleur, se terrent mes angoisses existentielles: comment vivre dans un monde menacé par le spectre de sa propre destruction? Comment faire pour renverser ce sombre destin? D'ailleurs, parfois je suis foudroyée par mon impuissance et je suis sauvagement renvoyée à un profond désespoir qui me paralyse. Dans ces moments-là, je m'agite pour ne pas l'entendre, pour ne pas mourir et je me relève, agrippée comme je peux à une quelconque foi vidée de son sens, à une quelconque espérance, que la puissance de mes idéaux parvient parfois à raviver. (Journal, 2005)*

À cette époque, ce qui me semblait poser problème c'était le monde. C'est lui qu'il fallait changer, lui qui ne tournait pas rond. J'avais une manière d'être affectée par l'état et le cours du monde qui n'était pas partagée par tous les membres de mon groupe de co-chercheurs, loin de là, et c'est dans ce contexte si exigeant pour moi, que ce problème a commencé à devenir mon problème. Je me retrouvais ainsi dans une situation de

---

la désagrégation des rites et des reliances, par une accélération généralisée des rythmes individuels et collectifs. L'homme hyper moderne exprime un grand besoin de sacré voire d'irrationnel, pour tenter une réponse à la perte de vision et du sens. La notion d'hypermodernité, nous dit Nicole Aubert (2006), met l'accent sur la radicalisation et l'exacerbation de la modernité. [...] *Hyper* est une notion qui désigne le trop, l'excès, l'au-delà d'une norme ou d'un cadre. Elle implique une connotation de dépassement constant, de maximum, de situation limite. L'accent est donc mis non pas sur la rupture avec les fondements de la modernité mais sur l'exacerbation et la radicalisation de la modernité.

marginalité au sein de mon groupe, un contexte qui n'était pas sans éveiller le doute de moi-même et aviver mes sentiments d'impuissance et de désespérance. Bref, ainsi confrontée aux regards de mes pairs, je ne pouvais revendiquer d'autre vérité que mon expérience singulière et subjective et j'étais, sans le vouloir, invitée à étudier ma relation au monde, voire aux autres et à l'intimité de mon expérience.

Dans cette perspective, mes premières impulsions de recherche se sont rapidement orientées sur les effets « qu'avaient le monde sur moi » et je délaissais ainsi les « problèmes » du monde pour explorer ce que je ressentais à l'égard de la perception que j'en avais. En effet, au cœur de mon impuissance à changer le monde, se logeait un abîme de désespérance et je croyais, à l'époque, qu'en m'en approchant je trouverais une manière d'en finir avec la souffrance qu'elle engendrait. Quel impossible chemin ! J'avais le sentiment que la désespérance me tirait vers le bas, dans une forme de résignation, proche de la démission :

*Je rencontre mon propre malaise, pire un état de fond lancinant qui n'a pas de nom sinon que le goût de l'absence et du manque. Un lieu où il n'y a plus rien; plus de sujet, plus de monde, rien que du vide. On dirait la mort. (Journal, 2006)*

Je ne pouvais supprimer cette souffrance qui se tenait en arrière-plan de mon rapport au monde. Au contraire, il me semblait que j'étais plutôt appelée à l'apprivoiser et à cesser de la craindre, alors que je pensais pouvoir, à l'époque, m'en éloigner à grand coup d'idéaux et de luttes pour la libération.

*J'œuvre, j'argumente, je milite avec passion pour la vision que j'ai d'un monde meilleur. (Journal 2006)*

Or ces poussées de désir et d'idéaux ne suffisaient pas à me prémunir de ces moments de désespoir. Je ne parvenais pas toujours à *persévérer dans l'existence* Honoré (2001), tant la tâche de sauver le monde de ce qui me semblait être sa mort imminente, m'apparaissait insurmontable.

Pour Edgar Morin (2011)<sup>18</sup>, espoir et désespoir sont inséparables. Il va même jusqu'à dire que « plus on sera conscient du danger, plus on trouvera les possibilités de résister ». Toujours selon Morin (2011)<sup>19</sup>, le fait que « le cours du monde va vers la catastrophe nous donne des raisons d'espérer [...] ». Si ce genre d'énoncé ne trouvait d'abord pas écho à ma propre expérience, il n'en demeure pas moins que la fréquentation de ce type d'auteur au cours de mon processus de recherche-formation m'a mis dans le projet d'apprendre à laisser vivre l'état du monde, ainsi que le désespoir qu'il engendrait en moi. En effet, plus je me mettais en situation de constater les problèmes et les dangers qui guettent l'humanité, plus j'étais éprouvée. En sommes, cette séquence d'exploration de mon rapport au monde avait initié un long processus d'enrichissement de ma sensibilité et de ma capacité à accueillir, à laisser être l'état du monde et le désespoir qu'il engendrait chez moi, à ne plus tenter de y échapper. Aujourd'hui, j'irais même jusqu'à penser qu'il s'agit là d'une compétence essentielle à l'incarnation de cette nouvelle vision du monde à laquelle je me suis mise doucement à aspirer, de même qu'un antidote contre l'indifférence ou encore contre la démission de ma propre responsabilité humaine.

Ainsi, je pense avec Morin (2011), qu'espoir et désespoir sont inséparables l'un de l'autre. Je me rends compte aujourd'hui qu'à l'époque j'étais entraînée soit par l'un, soit par l'autre, comme s'il s'agissait de deux pôles contraires, inaptes à cohabiter ensemble. C'est ainsi que mon travail de problématisation, entrepris d'abord autour de mon rapport à l'état du monde, s'est progressivement défini sous l'angle de la dualité : vie/ mort, espoir/désespoir. Je voyais là une caractéristique de mes affects face à ma perception de l'état du monde que je définissais comme étant une dynamique problématique entre deux pôles :

*Tantôt optimiste, tantôt pessimiste, ils (ces deux pôles) s'entretiennent l'un et l'autre et n'arrivent jamais tout à fait à cacher le manque de sens au sein duquel ils ont pris racine. (Journal 2006)*

---

<sup>18</sup> Cité depuis un document vidéo en ligne. Il n'y a donc pas de numéro de page. Pour la référence complète, voir Morin 2011 dans les références bibliographiques.

<sup>19</sup> Ibid.

À force d'explorer ce que me faisait vivre la course du monde, même mes élans d'espoir m'apparaissaient comme de l'agitation vide de sens, voire vidée d'un sujet fort. En effet, j'ai fini par réaliser que mon état n'émergeait pas uniquement du dit malaise de la post modernité ou encore de l'hyper modernité. Il semblait plutôt s'agir d'une situation miroir, d'une faille immense dans moi, celle de mon propre manque de sens.

Ce constat me permettait de prendre du recul par rapport à la perception habituelle que j'avais de mon objet d'étude. Dans les autres secteurs de ma vie, je commençais à apercevoir les signes de la même dynamique dualiste de mon rapport au monde, avec au fond le même malaise, le même vide. Il me semble aujourd'hui que sur le fond d'une préoccupation, pourtant extérieure, c'est-à-dire tournée vers le cours du monde, j'étais de plus et plus interpellée et toujours plus occupée, au-dedans de moi, par ce qui me préoccupait tant dehors.

*Tout ce que je regarde est teinté de cette nature de rapport que j'entretiens avec le monde. Je me vois vivre, percevoir et penser les phénomènes de manière binaire. Comment sortir de cette vision dualiste du monde qui se fait de plus en plus insoutenable? Quelque chose doit changer et il semble que ce ne soit pas que le monde. (Journal, 2006)*

J'étais en train d'apprendre quelque chose d'important à propos de ma vision du monde. Je m'approchais de cette « paire de lunettes » avec laquelle je regardais le monde, la vie et depuis laquelle j'envisageais le devenir de notre humanité. Je constatais également que ma manière de voir avait une incidence indéniable sur l'expérience que je vivais. À ce moment de ma recherche, plusieurs renversements s'accomplissaient et ils ont tous participé à ma transformation et au renouvellement de ma vision du monde. De manière à me résumer et à mieux saisir les principaux processus de transformation qui s'amorçaient à l'époque, j'aimerais approfondir trois de ceux-ci :

1- Dans un premier temps j'ai observé une mutation dans ma conception de la relation individu-monde, le renversement ou encore pour dire comme Francesco Varela (1989, 2000, 2011) une totale conversion attentionnelle. En effet, la mise en réflexion et en dialogue du portrait que je dressais du monde m'amenait graduellement, et non sans



douleur, à changer de focus. Incapable de trouver ma cohérence dans une posture qui demeurait tournée vers le monde, pour ne pas dire une posture victime d'une extériorité appelée ici monde, je vivais à présent une conversion attentionnelle, comme une injonction d'orienter mon regard, de tourner mon attention vers moi-même. J'ai alors commencé à porter une vigilance particulière à ma manière de voir, de penser, de sentir, d'interagir et d'agir, pour commencer à envisager que ce qui me met en crise n'est pas autant l'état du monde que la perception que j'en ai et ce que j'en fait.

2- Dans un deuxième temps, j'ai constaté un déplacement de la représentation que j'avais de la notion de *monde*. En effet, le problème qui me liait au monde semblait surpasser la scène de notre civilisation et de notre culture hypermoderne, au sein desquelles j'étais inscrite. Je commençais à penser le terme monde dans son sens philosophique qui réfère à *tout ce qui existe*. En effet, au-delà d'une idée du monde tentant de désigner de manière extérieure et objective notre planète, l'univers, ou encore notre milieu de vie, émergeait chez moi une représentation plus existentielle, voire même spirituelle de cette notion. Ainsi, par *monde*, je désignais à présent quelque chose d'entier, qui m'incluait, car je ne pouvais plus m'extraire de *tout ce qui existe*, comme je le faisais avec mon milieu de vie ou la société humaine lorsqu'elle me décevait. Cette compréhension me portait à envisager ma relation au monde d'une manière où je ne pouvais plus aussi facilement envisager les séparations entre moi et le monde. J'étais invitée à me reconnaître, au cœur de l'expérience que je faisais des phénomènes qui m'étaient accessibles par les sens ou encore par la raison. Pour moi, il s'agissait d'une prise de conscience nouvelle, au sens où l'entend Yvan Amar (2005, p. 108) lorsqu'il distingue « information » de « conscience » : « Je dirais que la seule manière d'être conscient d'un événement, c'est de le vivre en le ressentant profondément dans son corps ».

3- Enfin, au cours de cette période, j'ai également gagné progressivement une forme de recul qui me permettait de m'extraire des contenus qui étaient vus, de manière à *voir* ma vision du monde. Je découvrais cette lunette depuis laquelle je regarde ma vie, celle des



autres. Je m'approchais de certains des schèmes avec lesquels je lis les institutions, nos espaces communs d'expression.

### 3.2.2 Le changement de regard en recherche-formation

*Le regard, comme la mémoire et l'attention,  
est le résultat de tout un travail intérieur.*

Luis Ansa, 1997, p. 135

J'entrais donc, progressivement, dans une vision capable de voir, de penser et de vivre avec la complexité du monde. J'accueillais les effets de cette prise de conscience en moi. Petit à petit, je devenais plus apte à laisser vivre une chose et son contraire sans devoir en sacrifier une au profit de l'autre. Je m'approchais tranquillement de l'objet de ma recherche qui, au final, concerne le renouvellement de mon rapport à l'expérience : ma manière de vivre, de penser ma vie et le monde dans lequel je m'inscris. Bien qu'à cette époque je n'aurais pas su le dire, j'avais résolument vers cet objectif tout en tenant intuitivement à la question du changement de regard et de « l'apprendre à voir ». C'était d'ailleurs mon objectif à l'époque : je voulais apprendre à voir le monde autrement, de manière plus globale, plus complexe. Sans trop chercher à définir ce que j'entendais par cette orientation, je me laissais porter par ce que les termes de « vision » et de « regard » évoquaient pour moi. Ils appelaient pour moi autant l'activité sensorielle du corps que l'univers des représentations. C'est-à-dire que ces termes me rappelaient à la fois le mouvement de mon activité de relation vers l'extérieur, et à la fois à l'univers de sens et de représentations qui structuraient ma relation au monde.

*Il y a, dans ma manière même de voir les choses et de penser le monde, un rapport intime à ma subjectivité. Je découvre que « je » suis la fenêtre par laquelle je perçois le monde. Ce faisant je perçois la promesse du pouvoir qui se tient à cet endroit, sans le comprendre tout à fait, comme une promesse de renversement. Si je suis celle qui regarde, ne suis-je pas aussi celle qui relie et celle qui divise, autrement dit celle qui a le pouvoir de relier et de diviser le monde? (Journal 2006)*

Ce moment traduit bien de ces *Heurékas* qui surviennent avant même que l'on soit en mesure d'en saisir et d'en réaliser toute la portée. En effet, il marque le premier temps d'un long processus de transformation où je découvrais une forme de pouvoir, non pas un pouvoir *sur* le monde ou les autres, mais un pouvoir *en* moi. À ce moment-ci de ma démarche de recherche-formation, je commençais à envisager la possibilité d'agir sur ma vision monde, je découvrais ce pouvoir comme une voie de passage pour sortir de l'impuissance et des affects qui caractérisaient mon rapport au monde. Je commençais alors à faire de la recherche pour changer de regard. Mon attention quittait alors ce qui était vu afin de m'intéresser davantage à celle qui voyait. Ce renversement m'apprenait à devenir curieuse de mes « imperçus » et ouverte à la possibilité d'existence de phénomènes qui m'échappaient.

*Ma problématique autour de la dualité ressemble davantage à ma difficulté d'envisager certains éléments apparemment contraires en même temps, voire de les tenir ensemble ! Je découvre que j'entretiens des divisions de toutes sortes, d'une manière passablement inconsciente et que cela se passe principalement en moi. Je découvre que je suis en partie aveugle de ce qui en moi, maintient la division entre les choses, et par le fait même aveugle de ce qui en moi, a le pouvoir de voir à la fois une chose et son contraire, et de tenir ensemble les pôles opposés et même de les relier ! (Journal 2006)*

Cette incapacité à tenir ensemble une chose et son contraire me semblait plus que jamais perverse. En effet, il me semblait que mon regard, maintenu ainsi actif sur les dangers qui guettent le monde, plongeait la « Beauté » du monde - qui m'était si chère et que je souhaitais tant préserver - dans l'obscurité, voire l'inexistence.

*Le regard blâmant et insatisfait que je jette sur le monde tue la Beauté du Monde; ma lucidité ne m'a jamais semblé si perverse; ma manière de voir et de penser le monde si agissante. (Journal 2006)*

J'apercevais cette manière que j'avais de « tuer » la beauté du monde, de m'exiler de la vie et j'étais plus que jamais intriguée, concernée, questionnée : comment pouvais-je condamner ainsi ceux qui exploitaient, détruisaient, concouraient à conduire la vie sur la terre sur une pente mortifère? J'avais le sentiment de me prendre en flagrant délit

d'incohérence, d'autant plus que cette manière de me couper du vivant par mon regard me dévitalisait. Cette prise de conscience me motivait à décroisonner mon regard, me poussait à apprendre à voir autrement, à tenir dans mes bras autant la vie que la mort, sans sacrifier l'une à l'autre.

Il y avait, dans mon chemin de recherche-formation, l'écho de la question que formule ainsi dans son ouvrage *La conversion du regard* : « Notre esprit est-il ouvert à la splendeur sacrée de la réalité ou est-il enfermé dans quelques croyances, images et idées limitées? » (Bertrand, 2005, p. 54-55) J'étais conviée à la difficile tâche de me percevoir pensant :

L'esprit doit être complètement libre de toute image pour voir la pensée telle qu'elle est, ne pas tenter de la rectifier, ne pas la comparer, ne pas lutter contre l'un de ces contenus. En d'autres mots, il doit être vide, vide précisément de tout ce qui occupe et préoccupe la pensée. (Bertrand, 2005, p. 100)

À la même époque, dans le cadre d'un cours sur l'approche autobiographique en recherche, je semblais à nouveau devoir m'approcher de ma manière de penser le monde. A priori, le travail d'écriture biographique auquel je me livrais ne laissait rien supposer de ces prétentions. En fait, puisque je me tenais résolument dans la poursuite du filon qui me semblait toujours être le mien, à savoir le dépassement de la vision du monde binaire et dualiste que je portais sur le monde, j'avais identifié, puis décrit certains moments de mon existence. J'avais alors décrit une série de moments où je semblais faire l'expérience d'une vision dualiste du monde, ainsi que d'autres moments où il me semblait que je faisais l'expérience d'un moment de réunion, voire d'une vision plus globale et complexe des phénomènes. Le travail d'analyse qui en a résulté a vite mis en évidence, par contraste aux circonstances où je faisais l'expérience de percevoir l'environnement de manière plus globale, la place centrale qu'occupait ma pensée au cours des moments de dualités explorés. En effet, les expériences de dualités aperçues dans certaines des situations décrites laissaient voir une pensée hyperactive et « contrôlante » et qui pourtant se laissait happer par tout ce qui passait. À l'inverse, certains des moments que j'avais choisis pour illustrer ces moments où je faisais l'expérience de la globalité semblaient tout autre :

*L'expérience de la globalité est caractérisée par la présence d'une conscience autre; la pensée y est aussi distincte. Ces expériences sont par le fait même très corporalisées, c'est-à-dire qu'elles donnent la sensation d'être non seulement dans mon corps, mais d'être mon corps. (Extrait : travail d'interprétation des fragments autobiographiques 2006)*

En effet, entrer dans ce type de travail d'analyse autour de mon expérience me permettait de voir aisément l'effet que ma pensée avait sur mon expérience telle que je la vivais. Dans ce travail autobiographique, je relate une expérience troublante. Un matin comme les autres, alors que je suis en train de préparer tranquillement mon petit-déjeuner dans ma cuisine, la radio laisse entendre une chanson. Cette chanson réveille mon indignation à propos de l'état du monde et voilà que ma pensée s'emballe et que s'accumulent en moi des images de plus en plus insensées.

*Puis montent en moi des images qui se déroulent : je me vois agir dans ma vie personnelle, professionnelle, et citoyenne... voire dans ma vie en générale. Une série de gestes inconscients, insouciant des inégalités sociales, pris au piège d'une culture de consommation, se défilent, jusqu'à ce que je sois prise d'un terrible malaise. Je suis proche d'être malade. Mes poumons et ma gorge se contractent jusqu'au bord d'un malaise vagal, j'ai envie de vomir, là toute de suite, dans la cuisine. Je ne peux plus continuer de faire ce que je fais, tout s'embrouille dans ma tête et dans mon corps. Moi qui suis là, à me faire simplement un sandwich, je reviens doucement, comme si je venais d'être catapultée dans un monde criant de misère... qui n'a pas de sens. (Extrait : fragment autobiographique N° 3, décembre 2006)*

Aidé de l'apport de mon groupe de co-chercheurs, mon travail d'interprétation de mes exercices d'écriture autobiographique laissait émerger le portrait d'une fille charriée par sa pensée. Ce type de moment semblait faire la démonstration que je pouvais ne pas être présente à ma pensée, en quelque sorte plus victime d'elle que sujet véritablement pensant. Une pensée qui, par ailleurs, semblait souvent conditionnée par une vision du monde binaire et mes idées du Bien et du Mal :

*Et la chanson qui continue... c'est tout notre mode de vie à l'occidental qui me remonte en pleine face : le mépris des gens, le pouvoir qui tue, la bêtise humaine, la haine, la folie des hommes, la destruction. Et la voix du chanteur qui me rattrape : « moi qui suis du bon bord, du bord de l'Amérique, je te retrouve le soir*

*sur mon téléviseur et je te regarde péter sous les bombes... ». J'aurais voulu m'extraire de ce monde insensé, sortir de mon malaise et de cette culpabilité terrible qui me prenait, jusqu'à ne plus savoir comment respirer. (Extrait : fragment autobiographique N° 3, décembre 2006)*

En fait, ce que mes efforts d'interprétation et de compréhension me montraient, c'est que ma pensée ne semblait considérer que les informations conformes à cette manière binaire de juger tout ce qui me rencontre, une posture de base qui semblait lui donner de l'ardeur. Comme pourrait le laisser voir le dernier extrait de mon fragment autobiographique, ma manière de voir la vie semblait diviser le monde en deux; d'un côté, il y avait les bons et de l'autre, les méchants, d'un côté les victimes, de l'autre le bourreau. Dans ce même extrait, je pourrais aller jusqu'à me penser habitée de la « vertu » colonialiste. En deçà de la perception des inégalités, du désir de porter assistance à autrui, se cache parfois cette attitude du colonisateur agissant comme s'il savait mieux que l'autre ce qui est bon pour lui. Il y a certainement un piège, celui de la condescendance dans cette manière d'envisager la misère de l'autre, de le penser, lui cet autre qui vit là-bas. La démarche réflexive dans lequel m'engageait mon travail d'écriture biographique était très formatrice, mais aussi très éprouvante. Que de désillusion! Que de déconstruction des images idéalisées de moi-même et du monde! Je réalisais qu'aussi belles, vertueuses et inspirées que puissent me sembler mes valeurs et mes idéaux de partage et d'égalité, je me tenais si proche et si souvent de la logique du « bien-pensant. » Une fois poussée au bout, cette logique n'était qu'un dogme de plus dans ce monde qui en contenait déjà suffisamment et je voyais avec clarté et tremblement la logique mortifère que porte le rêve d'une seule personne qui cherche à voir tous les autres humains entrer dans *sa propre* vision du monde. Sur cette question, je ne faisais pas « exception à la règle ».

Ce long et ardu chemin d'émancipation personnelle par rapport à ma pensée m'a appris à être plus attentive, en cours d'action, à mes processus réflexifs, voire même pré-réflexifs. Dans les suites de ce travail, j'ai appris progressivement à me désidentifier de mes idéaux, de mes croyances, de mes émotions et de mes aprioris, c'est-à-dire à les regarder comme tel, des contenus fluctuants.

À ce moment de ma recherche, je venais de vivre une période extrêmement importante de mon processus de recherche-formation, riche en découvertes et en transformations de mes représentations et conditionnements. J'aimerais ici souligner quelques-uns des processus de formation et de transformation qui s'amorçaient au cours de cette période :

1- Je découvrais que la pensée influençait sans cesse mes affects et mon rapport au monde. Autrement dit, elle avait une incidence importante sur mon expérience vécue et en ce sens, « rapport au monde » et « vision du monde » me semblaient interdépendants. Je découvrais que mes pensées contribuaient à maintenir la même vision du monde, qui elle-même générait le même type de pensées, ou du moins attrapait les informations qui la consolidaient.

Par ailleurs et dans cette même logique, j'en venais à comprendre que la pensée était productrice de réalités : fictives, douloureuses, idéalisées, etc. Paradoxalement, la pensée m'apparaissait comme un outil puissant de création, tout autant que le geste. En somme, je me permettais d'envisager que si la pensée avait le pouvoir d'entretenir ma vision sinistre du monde ainsi que la désespérance qu'engendrait cette vision, elle avait le pouvoir de son contraire. Ma pensée pouvait être une voie par laquelle je pouvais agir sur ma vision du monde. Ces découvertes du pouvoir de ma pensée comme voie de transformation de ma vision du monde et d'action dans le monde, allaient avoir une répercussion énorme sur mon rapport à la pensée en tant que telle et ma manière de l'envisager.

2- Dans cette perspective, j'allais même jusqu'à me permettre d'envisager que le monde ne courait pas à sa perte, et que toutes les perceptions que j'en avais étaient le fruit d'une vue partielle, voire peut-être même erronée. Et si j'avais tort? Et si cette manière de percevoir le monde marchant vers sa perte concourait justement à l'y conduire? Se pourrait-il que mon discours alarmiste, que ma manière de donner si peu d'attention à la beauté participe du même mouvement de destruction du monde, auquel je semblais assister? Ces questions et la vision qui s'en dégageait, achevaient de bouleverser ma manière habituelle d'appréhender l'influence que pouvait avoir ma présence dans le monde. Les manières que

nous avons de contribuer au devenir du monde me semblaient plus subtiles. Notre influence sur le monde me semblait prendre racine bien en amont du geste et de l'action concrète, mais concerner aussi le domaine de la pensée et de nos représentations.

3- Un dernier aspect signifiant de mon processus, consiste en une capacité neuve à me percevoir pensant. Si bien que si mes représentations et les pensées qu'elles génèrent suscitaient des affects et des vécus d'expérience réels, je découvrais également une logique inverse. Je remarquais que la perception semblait aussi, le plus souvent, précéder la pensée. Comment se faisait-il que ma pensée prenne souvent des formes semblables, sorte de mêmes schèmes, où certains contenus de pensées paraissent se répéter de manière plus ou moins identique, malgré le flux pourtant changeant des situations de vie? Bien que ma pensée n'évolue pas nécessairement en cohérence avec le réel de mon expérience, je pouvais quand même, dans la mouvance de ce qu'explique Francisco Varela (1989, p. 112), laisser ma pensée apprendre de l'expérience vécue : « L'idée fondamentale est donc que les facultés cognitives sont inextricablement liées à l'historique de ce qui est vécu, de la même façon qu'un sentier au préalable inexistant apparaît en marchant. » Ces compréhensions neuves, survenues au cœur de mon exploration, participaient à initier chez moi, une nouvelle « pratique de penser », de manière à devenir de plus en sujet d'elle, et de penser davantage *depuis* le vécu de mon expérience.

En somme, ma démarche exploratoire m'avait effectivement plongée dans un processus de renouvellement de ma pratique et de ma vision du monde. Ce renouveau m'avait également menée, pas à pas, vers une forme de conversion identitaire. À ce moment de mon chemin de recherche-formation, j'avais la sensation que ma démarche m'avait amenée au bout du bout de moi-même, là où il était fondamentalement question de mes manières d'être-au-monde, faites de luttes et de combats, pas toujours aptes à consentir au réel et à s'en remettre à l'intelligence de ma vie et de mes processus de formation. Je me sentais cernée, concernée de toutes parts : dans mes valeurs, mes aspirations comme dans mes manières de faire. De ce fait, je me percevais arrivée au bout d'une phase de ma



recherche, face à l'exigence d'entrer sans complaisance dans un véritable processus de transformation du sujet. Or, je ne savais pas par quel bout prendre cela.

Par contre, je saisisais désormais que mes appels à transformer mon regard et à élargir ma conscience ne se suffisaient pas en eux-mêmes. J'étais interpellée par la question de l'action juste. De nouveaux questionnements émergeaient : quelle était donc la nature du pouvoir individuelle sur le monde? Comment faire pour agir sur et dans le monde, hors des dangers de la violence et du dogme? Pour mon propre bénéfice comme pour celui du monde que je voulais changer (s'il était encore sensé d'envisager une telle chose), je ressentais l'urgence de me trouver des modes d'action cohérents, autre que le militantisme. Mais encore là, je ne savais pas par quel bout prendre cela.

### 3.3 À L'ÉCOLE DE L'INCARNATION HUMAINE, VERS UNE ACTION RENOUVELÉE

*Mais on cherche toujours ailleurs, alors que ce que l'on cherche est là, dans la vie ordinaire et dans les occasions qu'elle nous offre.*

Luis Ansa, 1997, p.132

Nous l'avons vu, j'avais le sentiment d'être arrivée au bout de quelque chose, sans savoir quel chemin prendre pour poursuivre mon travail. D'ailleurs, je me souviens qu'à cette époque, j'entretenais le sentiment de ne plus avoir de question, ni d'axe ou de projet, tant je m'égarais dans les dédales de mes questionnements philosophiques à propos de la conscience et des visions du monde ! J'avais alors le sentiment de vivre ma recherche comme si elle était prise dans un temps de latence, alors qu'a posteriori il semble que les événements de ma vie contribuaient justement à m'enraciner dans l'existence et à me construire comme sujet socio-historiquement et professionnellement inscrit. Je devenais à la fois jeune professionnelle dans le milieu de la santé et les services sociaux de ma région, mère, propriétaire, et j'obtenais mes premiers contrats de chargée de cours à l'UQAR.



Ma recherche a pris une véritable orientation expérientielle. Cette période exploratoire de ma recherche me permettait avec pertinence de comprendre dans l'action et de m'incarner toujours plus, dans l'existence. A posteriori, il me semble que mon chemin se déployait avec intelligence, je dirais presque à mon insu, comme si l'intention de départ ainsi que mon désir initial de *plus-être*, avaient initié un mouvement autonome, prenant par moment le relais de ma volonté ordinaire.

En effet, il me semble aujourd'hui évident qu'une telle démarche de recherche-formation, ayant pour objet le renouvellement de mes manières de penser, d'être et d'agir dans le monde, ne pouvait se maintenir dans la sphère de ma seule réflexivité. C'est dans cette perspective que pour ce récit, j'ai retenu certaines de ces expériences fondatrices, parce qu'elles ont joué un rôle manifeste en termes de transformations de ma pratique et de la personne agissante que je suis. Je pense notamment à l'expérience de la maternité, qui m'a glissée dans une forme inédite d'incarnation et de complicité avec la vie.

### 3.3.1 L'expérience de la maternité

Ma première grossesse et l'accouchement de mon premier enfant ont été une occasion d'apprentissages extrêmement riche. C'était difficile de passer à côté de cette expérience, de ce laboratoire d'exploration qu'était devenu mon corps occupé, habité, animé d'une force de vie aussi envahissante que fascinante. J'évoquais avec humour mon impression d'être assiégée. J'avais parfois la sensation d'être trois. Je pouvais me sentir, sentir l'enfant, et sentir cette « activité silencieuse » de construction, qui comme une tierce présence, le *faisait* (l'enfant) tout en me transformait au passage. Plus que jamais, j'étais plongée dans l'évidence de cette vie mystérieuse qui nous dépasse, tout autant qu'animée de la conscience de notre finitude inévitable et avec laquelle nous cheminons dans l'incertitude.

*Ce n'est pas moi qui lui [ma fille] donne la vie. Je ne fais que la remettre au monde, la rendre à l'existence, là où elle est attendue. Car cela faisait plusieurs mois qu'elle est déjà vivante, née à moi. C'est à cette sagesse là que me rappelle l'expression « mettre au monde un enfant ». Ce n'est pas moi qui lui donne la vie.*

*Je suis plutôt l'hôte et l'hôtesse privilégiée de toute cette vie : à œuvre de « ma » fille. (Journal, 2007)*

Le moment qui marque l'arrivée dans le monde de ma fille a pourtant un goût d'urgence. En effet, les dernières heures de travail ont été difficiles et nous nous sommes beaucoup inquiétés pour sa santé. Ce moment d'une extrême puissance était en train de m'aider à parachever ce long processus de transformation de mon habitude à « dualiser » les choses et à les opposer les unes aux autres. Voici ce que j'écrivais dans mon journal propos de cette expérience d'accouchement, de naissance et d'intervention pédiatrique :

*La vie et la mort sont comme deux sœurs dans l'existence. Deux sœurs qui n'arrivent jamais seules. Elles se déplacent toujours ensemble, si bien qu'elles se fondent parfois l'une dans l'autre jusqu'à se confondre. (Journal, 2007)*

Donner la vie c'était aussi donner la mort. L'expérience de la naissance de ma fille ne pouvait pas me mettre à l'abri de ce constat. Chacune des heures qui ont précédé sa naissance, au cours des différentes phases de l'accouchement se succédant, je me rapprochais inéluctablement du vivant, de sa complexité, de son incroyable puissance et de sa fragilité.

*Pendant que dehors le vent se fracasse sur les carreaux de la fenêtre, j'entre dans l'être secret du pouvoir féminin, comme une privilégiée. J'y entre comme j'entre dans une danse avec la vie, une œuvre de co-crédation avec elle. Je suis complètement impressionnée par l'intensité de la puissance que je rencontre, là dans ma chair; une puissance sauvage millénaire, instinctive et pourtant bien concrète. Je rencontre la vie en moi comme en dehors, comme s'il s'agissait d'un interlocuteur omniprésent. (Journal, 2007)*

En vivant mon expérience d'accouchement comme un espace sacré, j'expérimentais un sentiment d'exister d'une intensité extraordinaire, comme un supplément d'être dans le monde, sur la Terre. Globalement toute cette expérience de la maternité donnait énormément de valeur à ma propre vie d'humaine. Ainsi, malgré l'absurdité du cours habituel du monde hyper moderne, j'avais le sentiment d'être utile, voire même d'être au cœur du sens des choses, portée par les sentiments d'accomplissement et de plénitude :

*J'ai tant à faire maintenant qu'elle est là et qu'elle vit simplement. J'éprouve le sentiment fou de pouvoir mourir maintenant, tellement j'ai un profond sentiment d'accomplissement. Un sentiment de satisfaction qui me vient de si loin et de si proche en même temps, qu'il me semble entendre l'expression de contentement du vivant dans chacune de mes cellules. (Journal, 2007)*

Je faisais l'expérience de contenir des polarités sans trop de difficultés; une expérience qui continuait de me surprendre, de se manifester dans ma chair, tout comme dans mes bras qui embrassaient ce petit bout de fille ; si vulnérable et si résiliente à la fois. Je me sentais complètement renouvelée, moins prisonnière d'une pensée étroite et de surcroît, forcément binaire. Je me sentais m'élargir, devenir plus douce, plus aimante et plus sensible à la vie :

*Grâce à elle, avec elle et pour elle, je suis dans une expérience inédite. Je suis en amour, je veux dire installée dans l'amour. Comme si l'amour lui-même m'était tombé dedans. (Journal 2007)*

Materner mon enfant me plongeait dans un état de vigilance et de veille permanent. Mon bébé naissant m'apparaissait comme l'expression de la vie nouvelle, d'une jeune pousse à protéger. Je me sentais au service, en mission de pourvoir à ce que cette vie en elle puisse poursuivre sa croissance. Dans la répétition des gestes de mon quotidien, j'étais absorbée par elles, ma fille et la vie. Cette attention portée à la vie en croissance me prenait par la racine du cœur et me bouleversait de beauté. Je ne pensais plus le monde, je lui appartenais. Je ne me préoccupais non plus de moi-même, de mes enjeux, de mes blessures, de mes peurs. Je me sentais juste là, pleinement inscrite comme jamais et pour toujours dans la continuité de l'aventure humaine. Au fond de mes entrailles, je me sentais liée à la fois à un savoir millénaire, surgit du passé et à un avenir possible, pour lequel j'étais prête à tout offrir. Je retrouvais ici mon appartenance à l'humanité.

*Je suis de vastitude océanique, vaste comme la mer. Mère des hommes. Je suis sa mère à elle. Je le deviens au rythme de ses besoins, veillant la vie nouvelle, pas à pas, au cœur de l'inconnu et de l'ignorance la plus totale. C'est viscéral; le présage de sa fin me glace le sang. Sa vitalité et sa joie m'enchantent. La vie veut vivre envers et contre tout. [...] Je choisis la confiance en la vie. (Journal, 2007)*

La vie qui croît ne faisait définitivement pas de bruit, comme le rappelait cette pensée populaire énonçant que toute une forêt qui pousse fait moins de bruit qu'un arbre qui tombe. À mon insu, j'apprenais à voir autrement, à saisir le mouvement de la vie qui devient et à m'ouvrir à autre chose que ce qui meurt. En effet, toute cette plongée dans ma chair, dans le sens biologique de ce qui me faisait humaine, femme, m'avait transformée.

En me rapprochant de la puissance de la vie et de mon corps vivant et nourricier, émergeait à ce moment de ma recherche une forme nouvelle de mon être-au-monde. Cette expérience me permettait d'entrer dans différents processus d'apprentissage qui participaient à ce renouvellement de mon regard et de mon action dans le monde au sein duquel je m'étais engagée à la maîtrise et sur lequel j'aimerais revenir en guise de synthèse :

1- Nous l'avons vu, ma capacité à vivre dans des dynamiques paradoxales s'accroissait. Je serais tentée d'avancer que tout le travail exploratoire et réflexif fait en amont, en ces mises en perspective des représentations que j'avais du monde et de l'existence, a contribué à construire un système d'accueil propice à l'intégration de réalités plus complexes. En ce sens, mon expérience de la maternité constituait un lieu d'expérimentation et de consolidation de ma vision du monde en mutation.

2- Mon entrée dans la maternité provoquait un grand mouvement d'incarnation dans l'existence, entendue dans le sens de la vie concrète, charnelle et matérielle. C'était comme une invitation à la pesanteur dans laquelle je me glissais avec constance. En effet, ma plongée dans l'expérience humaine, en proximité avec mon corps, se révélait comme un complément essentiel à ma démarche et au travail déjà entamé sur mes représentations et mes compétences réflexives.

3- À ce moment-ci de ma recherche, nous me voyons entrer dans une plus grande proximité avec la vie - la vie de mon enfant, mais également la vie entendue comme une force et une puissance. Par contraste avec mon habitude attentionnelle si habile à percevoir la mort, nous me voyons choisir de faire confiance à cette puissance. En effet, l'action de la

vie, dans mon corps de femme enceinte, était trop intense pour ne pas venir bousculer mon rapport à l'existence, voire mon être-au-monde. Je dirais même que se consolide tout un rapport « animiste » à l'existence, alors que j'appréhendais cette force de vie comme un tiers. Des transformations qui, à l'égard de ma difficulté initiale à envisager un futur au monde dans lequel je suis inscrite, nous permettraient d'entrevoir ici l'éveil du rapport à la vie comme une voie de réponse à l'injonction d'Edgar Morin (2011) lorsqu'il nous exhorte de concourir à la *résurrection de l'avenir*.

4- À ce moment-ci de ma recherche-formation, j'entrais également dans une compétence plus grande à aimer, non pas entendu dans le sens de l'affection et de l'attachement, mais en regard à une qualité d'amour dénuée d'attentes et d'exigences. Une compétence qui aura pour conséquence de m'entraîner dans une attitude d'ouverture à ce qui est.

### 3.3.2 Devenir formatrice et se former à la vérité de son expérience

*[La] zone de vérité naît à la rencontre du regard d'autrui et du regard intérieur.*

Emmanuel Mounier

À l'automne 2008, en revenant de plus d'un an de congé de maternité, j'étais conviée à intégrer l'équipe d'enseignants du module de psychosociologie de l'UQAR pour y assumer des fonctions de formatrice. C'est ainsi que j'ai commencé à participer à la formation pratique des étudiants au baccalauréat en communication (relations humaines), une perspective qui me réjouissait jusque dans les profondeurs de mon être, tant je me sentais rejointe dans ma vocation.

J'étais d'autant plus animée par la fougue de ce nouveau départ dans lequel je souhaitais mettre à l'épreuve du réel certaines théories que j'avais acquises dans mon parcours de formation. Bref, je m'étais donné le défi de mettre en pratique les théories de la réciprocité éducatrice (Labelle, 1998), de l'intersubjectivité et de la formation existentielle

(Honoré, 1992). Ainsi, au cours de cette première année complète d'enseignement, j'ai choisi de m'appuyer sur mon expérience intime, subjective et immédiate, de manière à lui faire suffisamment confiance pour guider mes paroles et mes gestes ainsi qu'à définir les orientations de mes interventions pédagogiques.

Cette décision n'a pas manqué de bousculer certaines de mes idées et de mes représentations habituelles à l'égard du métier d'enseignant universitaire. Mon plus grand obstacle relevait de mon rapport à la connaissance et aux principes qui me semblaient guider notre reconnaissance collective du savoir et de la « vérité ». À l'instar de Pierre Bertrand (2005), il me fallait constamment me rappeler que si la pensée est un outil indispensable pour accéder à une certaine partie de la réalité, il reste qu'elle n'est pas l'unique interlocutrice valable, capable de départager le vrai du faux, le bon du mauvais.

Je me formais en formant, apprenant ainsi non seulement à faire confiance à mon ressenti, mais également à servir, tel que je l'avais expérimenté auprès de ma fille, auprès de sa vie, voire de la vie qui l'animait. J'apprenais le métier d'enseignant, la tâche d'éveiller le désir de l'étudiant à sa propre vie et ses mystères. En ce sens, je reconnaissais quelque chose de ma réalité de jeune formatrice dans ce qu'Yvon Rivard exprime en ces termes :

Steiner, dans son essai *Maîtres et Disciples*, dit que tout professeur qui répond à la soif de connaissance de l'élève est « le serviteur, le courrier de l'essentiel [...] ». Fût-ce à un humble niveau, celui de maître d'école, enseigner, bien enseigner, c'est se rendre complice du possible transcendant ». Tout bon professeur, à l'instar de Plotin, dit Steiner, « presse l'âme de rentrer au bercail, de retourner à l'Un infini ». Mais pour que cela soit, il ne faut pas que le professeur détourne vers lui-même et à son profit le désir de l'infini qu'il a éveillé ou nourri chez l'élève. S'il est vrai, comme le dit saint Augustin, que « nous parlons mais [que] c'est Dieu qui enseigne<sup>20</sup> », il ne faut pas que le messenger se prenne pour un autre. (Rivard, 2012, p.19)

Je prenais très au sérieux cette possibilité d'agir comme courroie de transmission. J'étais pleinement engagée à explorer l'expérience que je faisais dans la relation éducative,

---

<sup>20</sup> Cité par Steiner, 2003, p. 51.

de sorte que je pratiquais une forme de vigilance et de présence exacerbée à moi et à l'autre, ainsi qu'à cet espace dynamique de la relation, qui nous unissait. Je pratiquais mon tout nouveau métier avec l'intention d'offrir le meilleur de moi, une autre manière de veiller la vie et de me sentir appartenir à la marche du monde :

*Je me mets en service, comme si je pouvais véritablement servir d'intermédiaire entre la part universelle du vivant et ce qui, singulièrement, veut vivre en chacun des étudiants de ma classe. J'en fais une véritable intention formatrice, un vœu de participation à la formation du monde, que je mets aujourd'hui à l'épreuve du réel. (Journal 2008)*

Je l'ai dit, toute cette première année d'enseignement avait constitué pour moi un véritable laboratoire d'expérimentations où j'observais, développais et réfléchissais, avec rigueur et constance, ce qui se déployait comme étant ma nouvelle pratique professionnelle. Sur le coup, je n'ai pas compris qu'une foule de liens se tramaient entre ma pratique professionnelle et les questions que je portais à l'égard de ma relation au monde moderne et à « tout ce qui existe ». C'est dans cette perspective que j'aimerais souligner les principaux processus de transformation qui s'y sont déployés, puisque la pratique de formatrice, dont il est question ici, fera quant à elle l'objet de tout un chapitre de données, analysées en mode écriture, sous la forme d'un récit de pratique, au chapitre suivant.

À moment-ci de mon parcours à la recherche, il me semble aujourd'hui que se réalisaient trois boucles d'apprentissages, contribuant non seulement à renouveler ma vision du monde, mais à identifier de nouvelles voies d'actions et susceptibles de m'inscrire dans le monde en cohérence avec ma quête de sens :

1- Une fois de plus, je vivais un mouvement de transformation dans mon rapport à la pensée. Cette fois-ci ce changement, à l'œuvre dans un contexte universitaire, impliquait également un déplacement de mon rapport à la connaissance, si bien que se déclenchait pour moi un véritable bouleversement épistémologique. En effet, j'étais en train d'apprendre à construire le sens et la connaissance dans un tout autre lieu que la pensée.

2- La conversion de mon regard vers l'intimité de mon expérience se poursuivait. Ici, en situation de relation, sans prédominance entre l'en-dedans et l'en-dehors. Cette fois-ci, j'ajoutais à mes compétences perceptives, attentionnelles, descriptives et réflexives à l'égard de mon expérience vécue, ma capacité à m'appuyer sur mon expérience. C'est-à-dire que j'apprenais à lui faire confiance, à lui donner autorité au détriment de mes allants de soi, représentations et jugements. Plus encore, je m'exerçais et m'habilitais à agir et à prendre parole à partir de mon expérience. Cela constituait pour moi une autre révolution, cette fois-ci pratique.

3- Enfin, l'émergence d'un rapport à la vie de nature positive se poursuivait, s'exprimant ici par une forme de foi en la vie qui anime mon expérience sensible et en ma possible complicité avec elle.

### 3.3.3 Aimer

*Car une action qui engage l'être entier abolit toutes les actions partielles, et du même coup toutes les sensations d'action. [...] Agir ainsi devient nécessairement semblable à un subir. Cette activité est celle de l'homme parvenu à son intégralité, celle que l'on a appelé le rien-faire.*

Buber, 1959, p. 58

J'étais toujours aussi bouleversée par le cours du monde. J'avais saisi qu'il était vain de chercher à changer le monde, ainsi je m'exerçais avec vigilance à ne pas ajouter de ma violence à la violence, de mes divisions à la division, de ma haine à la haine, de mon cynisme au cynisme. À travers le chemin de ma vie, je tentais d'être à la hauteur du grand destin auquel j'aspirais pour *nous*. C'était devenu ma manière de me positionner face mes envies initiales d'agir sur le monde dans lequel je vivais. À l'automne 2009, alors que je participais à un colloque sur la pédagogie universitaire, je m'apprêtais à vivre une expérience qui allait enrichir et compléter ce nouvel état d'être et d'action dans lequel je me situais.



*Alors que je m'apprête à faire l'expérience d'une de mes fréquentes céphalées de tension, j'aperçois le moment où je me contracte, tantôt devant les propos dogmatiques d'un interlocuteur, tantôt devant le vide de certaines présentations, ou encore devant le manque d'ambition et l'incohérence de certains communicateurs. Je suis surprise de constater que mon mal de tête fluctue, qu'il n'est pas un mal de tête qui me tombe du ciel, qu'il ne s'agit pas non plus de la dureté du monde qui me rentre dedans, comme s'il s'agissait d'un indicateur de ma sensibilité. Enfin, oui et non. Ce n'est pas exactement cela. Je m'aperçois que c'est plutôt moi qui me contracte et me referme. Je me contracte comme on rejette ou on refuse le monde. (Journal, 2009)*

J'étais étonnée et mise en relation avec de nouvelles questions :

*Est-ce donc vraiment le monde qui m'affecte et me fait souffrir ou est-ce qu'à l'image de ma contraction qui provoque mon mal de tête, mon refus de la bêtise du monde, est, en soi, plus douloureux que la bêtise du monde elle-même? Au fait, quel serait donc le risque de ressentir pleinement cette bêtise, puisque m'y fermer me blesse tout autant, peut-être même plus? Comment demeurer sensible au monde, dans le monde, tel qu'il est, sans m'en extraire par ma fermeture? (Journal, 2009)*

Mes aspirations initiales à *changer* le monde se trouvaient une fois de plus mises à mal. En effet, il me semblait que mes prétentions à « sauver le monde », tributaires de mon « amour » du monde, manquaient cruellement de « savoir-aimer ». Au cours de cette recherche-formation, j'avais particulièrement été amenée à apprendre à vivre avec les états de désespérance et d'impuissance dans lequel me projetait ce que je percevais comme étant la course du monde vers sa destruction. J'avais, en quelque sorte, pris la mesure de mes difficultés à accueillir le monde tel qu'il est, c'est-à-dire à le recevoir dans une forme de mouvement rentrant. J'allais toujours vers lui. Plus encore, j'y allais avec ouverture et curiosité. Quelle surprise de me découvrir dans une forme de fermeture, comme si je tournais le dos au monde et me rendais imperméable aux autres. Cette prise de conscience me bouleversait d'autant plus que j'avais commencé à comprendre que ma présence était agissante dans le monde et que c'est l'ensemble de ma pratique relationnelle qui me semblait loin de mes idéaux d'amour. Ainsi, je me sentais appelée par cette attitude d'ouverture que Pierre Bertrand désigne comme étant une manifestation de l'expérience d'aimer.

Aimer et s'aimer, c'est voir et se voir tels que les autres sont et tels que nous sommes. L'amour ne fait qu'un avec la vision. Ce n'est que sur la base d'un tel amour, qu'un autre type d'amour – la relation amoureuse, la relation amicale, la relation parentale et filiale, la relation citoyenne, la relation humaine au sens de l'humanité universelle, celle liant tous les hommes - peut naître. (Bertrand, 2007, p.79)

Ce changement d'attitude n'était pas du tout une expression d'une quelconque passivité, au contraire. Il s'agissait plutôt d'apprendre à laisser faire, à se laisser agir, à œuvrer dans une perspective de participation; apprendre à danser avec le réel. C'est ce que j'appelle *laisser le monde me traverser*; la voie médiane entre l'indifférence et la révolte. Je m'exerçais à laisser le laid, le violent, le dur, et le petit s'introduire en moi sans le rejeter ni le retenir, une manière d'être et de faire qui ne m'était jamais gagnée, tant elle était exigeante. En revanche, il existait également le rire des enfants, les mots du poète, le talent des amies ou le vent dans les arbres pour dilater mon cœur.

En somme, je constate qu'à ce moment de ma recherche-formation une transformation progressive de ma pratique relationnelle se révélait. En effet, ma capacité croissante à observer mon expérience, en vue de la réfléchir et ultimement d'en apprendre quelque chose, me conduisait à découvrir des aspects insatisfaisants de ma pratique relationnelle, qui me poussaient à déployer une nouvelle attitude, voire de nouveaux gestes d'ouverture et d'amour. Intégrer le verbe aimer dans ce qui avait constitué, jusque-là, un effort pour accepter le monde tel qu'il était, ajoutait de la bienveillance à ce regard que je portais sur les autres et le monde.

### 3.3.4 Être et tenir ensemble dans la différence

*À la croisée de nous deux  
je ne mourrai plus  
je ne mourrai plus avec toi.*

Gaston Miron

Au cours des années 2009 à 2011, je me pratiquais avec ardeur à accueillir le monde tel qu'il était, à l'aimer tel qu'il était, quoique si imparfait à mes yeux. À force de me surprendre si souvent en flagrant délit de contradictions entre mes valeurs et mes actions, je comprenais, de l'intérieur, l'imperfection humaine, ses limites et ses maladroites. Cette conscience grandissante avait pour effet de me rendre plus sensible aux autres, me permettait d'avoir plus de cœur pour eux. Malgré tout, je me sentais particulièrement démunie dans mes relations avec les autres, notamment en situation de divergence d'opinions et de visions. Je me méfiais de ma violence. Je craignais que le dogme sorte de ma bouche ou qu'encore le feu brûlant de mon indignation se déchaîne. Par ailleurs, je me sentais parfois tout autant agressée par les représentations étroites de mes amis qui se déversaient dans nos conversations à grands coups de vérités. J'avais même peur de m'en dégager, peur de leur dire ou de les inviter à voir dans quels absolus ils nous confinaient. Je voulais tant éviter de les bousculer à mon tour. J'étais désormais plus sensible aux interactions humaines, qui m'apparaissaient le plus souvent contraintes dans des visions du monde figées, s'imposant furieusement à l'autre.

Cette peur me maintenait dans une forme de mutisme qui me grugeait de l'intérieur. Mon corps se contractait, refroidissait, en tremblait :

*Je n'en peux plus de me retenir. Mon corps se crispe. J'en ai froid à force de ne pas me laisser-être. Ce soir, mes mâchoires ont tremblé avec tellement plus d'intensité que d'habitude, qu'il m'était difficile de le cacher. Je ne peux plus continuer de me taire. (Journal 2010)*

Mes retenues m'agressaient bien davantage que mes amis. Le conflit, que j'anticipais tant dans mes liens, se manifestait de toute façon en moi, entre mes élans de dire et mes inhibitions. Il me fallait faire face à ma peur du conflit pour retrouver ma voix, cette forme d'expression verbale de mon expérience du monde en mots :

*L'autre ne sera jamais comme moi, à jamais différent. Tout comme je ne saurai être comme lui. S'il existe une raison de s'indigner ce n'est pas de toi, mais bien à propos d'un élan inexprimé, d'une voix censurée, d'une possibilité d'existence inexplorée; dans ce cas-ci, la mienne. (Journal 2011)*

Je prenais ainsi la mesure de la signification de l'altérité, et des implications pratiques que cela avait dans mes communications avec les autres. J'apprenais à oser de plus en plus une parole authentique, collée à mon expérience, et à me relier à l'autre dans la discorde comme la bonne entente, au-delà de mes maladresses. Je faisais un pas de plus dans ma capacité à accueillir une chose et son contraire, cette fois-ci au cœur de la dynamique relationnelle. Dans ce contexte particulier de la peur de mes propres dogmes, cette pleine réalisation de l'altérité, inhérente aux relations humaines, contribuait également à transformer mon rapport à la connaissance et exigeait désormais que j'explore le délicat chemin de construction d'une vérité plurielle, au sein de ce fragile équilibre entre la vérité de mon expérience et la vérité de l'expérience de l'autre. Avec cette conscience plus fine que je développais à l'égard des contextes et de la différente expérience de l'autre, mon expression, de plus en plus libre et assumée, pouvait désormais s'envisager.

### 3.4 DECRIRE, REFLECHIR ET PARTAGER SON EXPERIENCE

*Le chemin commence là où nous sommes attentifs à ce que notre profondeur demande et exige. Ensuite le chemin est fidélité à l'exercice.*

Durckheim, 1996, p. 165

Observer, décrire et réfléchir mon expérience en dialogue avec les autres, aura sans doute constitué une activité permanente tout au long de ma démarche de recherche-formation. En bout de course, cette réalité s'intensifiait. Je ressentais le besoin de plus en plus pressant de dégager une vue d'ensemble de mon parcours de recherche, si bien que le travail d'analyse s'imposa à moi comme une nécessité. C'est dans cette perspective que je souhaitais achever le travail entrepris autour de mon récit de vie.

Comme je l'ai déjà bien montré, bien avant que je ne m'engage dans cette recherche et de surcroît depuis que je l'avais débutée, je souhaitais agir sur le monde dans l'espoir de pouvoir renverser le triste destin qui, me semblait-il, le menaçait. Cette ambition m'a aussitôt convoquée à ma propre transformation. En progressant dans mon processus de

recherche-formation, je réalisais que je n'étais pas seulement victime de l'état du monde et de sa course insensée, mais qu'il y avait en moi un invariant : c'est-à-dire une manière de voir et de lire les situations qui convergeait vers ce que j'appelais mon regard sur les choses et le monde.

C'est donc depuis mon double désir de comprendre les racines de ma désespérance et de m'approcher du regard que j'avais porté sur le monde au cours de ma vie, que j'ai entrepris, en 2010, une aventure d'écriture autobiographique. Dans le cadre du présent mémoire, je n'ai pas jugé pertinent d'insérer l'ensemble de mon histoire de vie. Je n'avais pas le sentiment que l'axe avec lequel j'avais abordé cette histoire pouvait m'aider à répondre réellement à la question et aux objectifs de recherche auquel ce projet de maîtrise se propose de répondre. Par contre, dans le cadre de ce récit de recherche-formation, j'éprouve le besoin de témoigner de la pertinence de cet exercice du point de vue de la formation du sujet que je suis et de la praticienne chercheuse que je deviens. Aussi, je me permettrai de rendre compte, sur les quelques pages qui suivront, de cette période importante de ma recherche. Une période qui s'est étendue sur près d'un an et au cours de laquelle un long processus d'écriture, de réécritures, d'interprétation et de compréhension s'est réalisé.

### **3.4.1 La pratique autobiographique : un chemin pour apprendre à apprendre de son expérience**

*Ce n'est pas en changeant notre cadre de vie, mais en changeant notre regard sur la vie et notre perception des choses, que nous pouvons extraire la nourriture nécessaire à notre croissance intérieure.*

Luis Ansa, 1997 p.132

Mon entreprise autobiographique dépassa de très loin mes objectifs. Elle me surprenait par l'ampleur du processus de formation et de transformation dans lequel elle me conviait et que j'ai dû accompagner. Déjà, pour reprendre l'expression d'Anzieu (1995), le processus d'écriture me permettait d'habiller mon histoire *d'une peau de mots*, la délogeant

ainsi de l'oubli, de la négation, voire de la honte dans lesquels je la maintenais. En retrouvant mes mots, je me réappropriais mon histoire et me réconciliait avec elle. Je reprenais du pouvoir sur ma vie passée et une grande quantité d'énergie s'en dégageait, me la rendant disponible, au présent.

Par ailleurs, je découvrais de la connaissance nouvelle à propos de la désespérance qui m'habitait. En effet, elle m'apparaissait prendre racine au cœur d'un rapport à l'existence cristallisé par un regard « négatif » sur le monde. À cet égard, je découvrais une foule de similitudes entre la manière dont je regardais et vivais le monde actuel et la course de l'humanité vers sa destruction, et le regard que je posais enfant, adolescente et jeune adulte sur les choses et les événements de ma vie. Non seulement j'y voyais des similitudes, mais mon exercice autobiographique contribuait à enrichir les contours et la définition de ce qui constituait cette vision du monde que je cherchais à mettre en mouvement.

Voici ce qu'on pouvait lire dans mon journal de recherche à ce propos :

*Je constate une nature de regard, installée depuis l'enfance qui traverse mon histoire : un regard « négatif », c'est-à-dire tourné vers le manque, vers la souffrance, vers l'échec, vers la mort. (Journal 2010)*

Avec son éthique de la joie, Spinoza a tenté de différencier les valeurs tristes, c'est-à-dire celles qui relèvent de la plainte, voire « le monde est injuste », aux valeurs de joie. Déjà, ce même auteur avait distingué « l'intention éthique », à savoir la manière dont nous aimerions conduire notre vie, des valeurs que l'on a vraiment, à savoir celles avec lesquelles nous marchons véritablement nos vies. À cet égard, le travail d'analyse de mon récit de vie révélait mon inaptitude au bonheur et au plaisir. Autrement dit, il m'invitait à développer un rapport à la joie, je dirais même plus, à la vie.

En ce sens, la philosophe Arouna Lipschitz a proposé une lecture intéressante de l'origine de nos difficultés. Selon cette auteure, il y aurait à la source de toutes nos difficultés, une difficulté première, à savoir la difficulté d'être heureux de sa naissance, heureux d'être en vie. En m'adonnant à la pratique des histoires de vie, je découvrais une

nouvelle dimension de ma désespérance à l'égard de l'état du monde et de sa course vers la mort. Je la découvrais en son rapport intime avec ma relation de présence et de consentement à la vie, sur Terre.

Ce sont mes objectifs de recherche, et leur visée de changement, voire de ma propre transformation, qui m'ont permis de réaliser la prise de recul essentielle à mon travail en pratique des histoires de vie. Ainsi, tel que le souligne avec justesse le philosophe Pierre Bertrand (2005) en évoquant la nécessaire conversion du regard, un tel travail demande au sujet en formation de devenir sans concession responsable de sa vie, non seulement comme lecteur mais aussi en tant qu'auteur, acteur et créateur de sa propre destinée (Rugira, 2004). J'étais placée face à l'occasion extraordinaire d'un nouveau recommencement, littéralement parlant, l'occasion d'oser réécrire ma vie.

Mon rapport à l'expérience vécue de ma vie passée s'est vu s'enrichir et s'approfondir à chacune des réécritures. J'ai appris à inclure plus de détails et de subtilités, comme si mon regard avait appris, en cours de route, à avoir plus de nuances et à se tourner dans des orientations habituellement imperçues.

En plus de dialoguer avec mes formateurs, ma directrice de recherche ainsi que la communauté apprenante constituée des membres de ma cohorte à la maîtrise, j'ai dû, au cours de cette aventure biographique, convoquer quelques auteurs à me soutenir dans ce processus de transformation de mon rapport au monde et à mon histoire. En ce sens, la rencontre du travail d'Arouna Lipschitz (2013) m'a soutenue à aider à changer le regard que je portais sur mon histoire. La lecture de ses travaux a constitué pour moi une forte invitation à sortir d'une posture de victimisation pour adopter une lecture à la fois initiatique<sup>21</sup> et symbolique des événements qui ont jalonné mon histoire. J'ai eu le bonheur

---

<sup>21</sup> Selon Arouna Lipschitz, la vision initiatique nous permet de sortir de ce qu'elle appelle « l'accusativité » et entrer dans le paradigme de l'origine (Lipschitz, 2013, p. 102) : « Partant de l'étymologie : initio, commencement, l'initiatique se constitue comme le champ du savoir dans lequel on cherche à se réapproprier la capacité de créer de nouveaux commencements dans nos existences. Il faut, pour ce faire, trouver en soi le courage de prendre la responsabilité d'être à l'origine de tout ce qui nous arrive. Ce qui m'arrive, y compris ma naissance, mes parents, mes rencontres... est signifant donc porteur de sens. Il y a là un renversement complet du principe de causalité. À ce niveau, tout ce dont je souffre et me plains au niveau

de rencontrer cette auteure lors de son passage à Rimouski dans le cadre d'un séminaire de recherche et de formation au sein duquel elle a offert un outil fort pertinent de travail sur son histoire de vie afin « de sortir de ses schémas répétitifs, lâcher la culpabilité et récupérer son pouvoir de co-crée de nouveaux commencements »<sup>22</sup>. Elle proposait alors de regarder son histoire selon un axe de travail portant sur la responsabilisation et la réparation, en vue d'un changement de rapport aux événements de notre vie. M'appuyer sur son outil me permettait enfin d'entrer dans un rapport de sens et de formation tout à fait différent avec mon histoire. En effet, j'étais désormais capable de regarder mon histoire autrement qu'en reproduisant toujours les mêmes interprétations qui confortaient mes blessures, mes visions d'échec, etc. Avec elle, j'apprenais à jouer le jeu de regarder les événements de ma vie comme s'ils me pistaient sur mes propres inaccomplis. C'est-à-dire que j'acceptais que les événements de ma vie puissent faire sens, malgré la douleur. Ce processus me rendait responsable de ce qui, dans ma destinée, me semblait devoir être réalisé, compris, appris, traversé.

J'aimerais attirer l'attention de mon lecteur sur l'incroyable renouvellement de la vision du monde que cela suppose. En effet, tout en moi devait se réformer : l'histoire que je me racontais à propos des épisodes de ma vie à l'étude; mon regard, si habile à identifier le négatif et se centrer dessus; et enfin, ma vision du monde, sorte de fenêtre depuis laquelle j'interprétais le monde. C'était, au-delà de la culpabilité et de l'accusation, toute ma vision causale de la vie qui basculait vers une vision plus « responsabilisante » de nos existences.

En effet, au fur et à mesure que j'avancais, je réalisais que ce qui m'intéressait vraiment dans le cadre de ma démarche de recherche, de formation et de production de connaissance, ce n'était pas tant la part anecdotique des contenus mêmes de mon histoire, ni même les effets de la démarche réflexive déployée dans cette entreprise biographique,

---

psychologique n'est pas une cause, mais un effet de mon voyage d'âme, de mon chemin d'évolution. »

<sup>22</sup> Citation prise sur son site internet : <http://lavoiedelamoureux.com>



que je trouvais non seulement formatrice mais aussi éminemment transformatrice. Ce qui me semblait le plus révélateur était plutôt la métamorphose de mon rapport à l'expérience en tant que tel.

Sans trop le savoir, en m'adonnant à la pratique des histoires de vie, je m'étais engagée dans une rencontre avec mon rapport à l'expérience. Dans la pratique, la valeur que j'accordais aux histoires de vies, semblait plus rationaliste que les prétentions épistémologiques et méthodologiques dans lesquelles je m'étais engagée pour ce projet de maîtrise. En effet, tout en m'adonnant à cette pratique, je rechignais, évoquant la foule des préjugés que j'entretenais à son égard : narcissisme, repliement sur soi, complaisance, composaient le discrédit que j'y jetais. Je doutais de la pertinence des connaissances qu'on pouvait y produire. Or, je venais de vivre un processus de formation et de transformation d'une pertinence et d'une puissance redoutable. Surtout, je venais de réaliser le potentiel incroyable de l'expérience comme lieu de formation et de création de sens. Pour le sujet que j'étais, en manque de sens existentiel, cette prise de conscience bousculait de manière brutale mon épistémologie personnelle, je dirais même ma vision du monde. Qu'elle soit évoquée, issue d'un temps passé ou qu'elle soit saisie en temps réel, la valeur formative de l'expérience m'apparaissait enfin comme une évidence. Je me permettais enfin de l'envisager comme un véritable lieu d'émergence de sens enseignant, d'abord pour moi. C'est au bout de ce long processus de travail, où les pratiques en histoire de vie m'ont grandement aidées, que la cohérence globale de ma démarche de recherche-formation a commencé à m'apparaître.

*Je suis frappée de constater que l'essentiel de cette recherche ne m'attend pas dans le contenu du récit, tel que je l'avais souhaité à l'origine de mon entreprise d'écriture biographique, mais au cœur du processus lui-même quelque part entre mon regard et le réel, là où se situe mon rapport à l'expérience et ma capacité d'apprendre d'elle. (Journal 2010)*

### 3.4.2 Le retour à son expérience

Le processus d'interprétation et de compréhension de mes écritures, tel que je venais de le vivre avec mon récit de vie, m'amenait à saisir la place centrale qu'occupait le retour sur l'expérience au sein de mon projet de recherche. Je constatais enfin que le véritable objet de ma recherche concernait mon rapport à l'expérience. Il me semblait que c'était mon retour systématique à l'expérience qui avait généré des processus de formation et de transformation susceptibles de me rapprocher de mes objectifs de renouvellement de ma vision du monde. Plus encore, l'expérience comme voie de connaissance, de formation et de création de sens, était au cœur de ma pratique professionnelle. J'arrivais enfin à réunir ces bouts de mon chemin de recherche-formation, ceux qui s'étaient si longtemps tenus épars dans ma tête; la cohérence de l'ensemble commençait à se donner.

Tel que je l'ai abordé dans ce présent récit de recherche-formation, mon travail d'interprétation à son propos me dévoilait tout un savoir-faire, issu de mon expérience subjective et immédiate en situation de formation<sup>23</sup>. Ma pratique d'enseignement me paraissait soudainement intéressante, porteuse de réponses à ma quête d'identifier des nouvelles manières de penser, de voir, d'être et d'agir dans ce monde en crise.

C'est toujours du plus près qu'il faut partir, car c'est toujours au plus près que nous sommes renvoyés. Si les idées, les images et les croyances nous excitent et nous stimulent, elles ne nous font pas vivre, nous abandonnant au contraire très vite à la quotidienneté et à son contenu. Nous sommes en immanence dans cette quotidienneté. Or c'est avec tous les éléments que nous sommes amenés à vivre. Les idées, les images et les croyances nous projettent au loin alors que la quotidienneté nous ramène au plus près. C'est d'elle qu'il faut repartir toujours à nouveau. (Bertrand, 2005, p. 60-61)

Au terme de mon exploration, je me retrouvais très certainement située dans un ailleurs. Une foule d'évènements témoignant d'une nouvelle maturité gagnée avec le temps, grâce à la rigueur et la constance avec laquelle je menais ma démarche de recherche-

---

<sup>23</sup> Le chapitre 4 « Récit de pratique » de ce mémoire sera l'occasion d'approfondir ces découvertes.

formation, sature encore mon journal de recherche. Je me sentais au carrefour d'un chemin, à la fois arrivée à destination et au début d'une nouvelle aventure, où tout est encore à faire.

Toute transformation est un processus qui demande du temps. Même si la transformation semble apparaître par paliers, la préparation indispensable de ces changements s'est faite dans le temps. Mais le temps lui-même est inutile s'il n'est pas nourri par un vrai travail, dont la concentration et la régularité sont plus importantes que la force et la quantité. Cela exige un minimum de courage et de persévérance dans l'effort. Et dans ce domaine on ne reçoit réellement que ce que l'on a payé au plein prix avec son corps et avec son esprit. (Dropsy, 1973, p. 9)

À la fin de ce parcours de recherche-formation, j'entrevois avec joie cette image de moi-même touchant, du bout de la conscience, l'inconcevable en soi, un espace ouvert qui dépasse, à tout coup, mon entendement. Au-delà de la dualité vie-mort, de l'espoir-désespoir, il me semble voir émerger une autre posture, *un tiers inclus*, comme dirait Basarab Nicolescu (1996), qui permet d'appréhender autrement la vie et le monde. Entrer dans l'inconcevable serait mon tiers inclus qui reconnaît qu'en chaque instant siège une *possibilité* nouvelle dont j'ignore à coup sûr le dénouement. Ainsi commence à se manifester en moi la prophétie d'Edgar Morin (2011); la *résurrection de l'avenir*.



## CHAPITRE 4

### RECIT DE PRATIQUE : LA METIS<sup>24</sup>

*Comment ne pas croire en l'expérience en ce sens qu'elle confronte, fait interagir la vie avec l'idée qu'on s'en était faite avant toute réflexion.*

Edgar Morin

#### 4.1 LE RECIT DE PRATIQUE : LE DEVELOPPEMENT D'UNE PRATIQUE SINGULIERE

J'ai appris à travailler à partir de la vérité de mon expérience, bien avant que je sois en mesure de réaliser son caractère formateur. En effet, il m'aura fallu apprendre plusieurs choses avant d'être à même de saisir le sens et la portée de ce qui constituait déjà une pratique professionnelle ancrée dans l'expérience. Il m'aura fallu notamment commencer mon travail d'interprétation de données, et surtout, intégrer le fruit de la conversion de mon regard de l'extérieur vers l'intérieur, pour que je sois enfin capable de saisir la cohérence entre ce que je m'appliquais à faire dans ma pratique professionnelle et les voies de passage auxquelles me conduisaient mes investigations sur les questions de la vision du monde et de la justesse de mon action dans le monde.

Le chapitre qui s'amorce ici mettra en scène ma pratique de jeune enseignante universitaire, nouvellement chargée de cours au département de Psychosociologie et Travail Social à l'UQAR. C'est dans ce contexte que j'ai dû apprendre à faire confiance à la vérité de mon expérience, suffisamment pour m'y appuyer et apprendre à agir depuis elle.

---

<sup>24</sup> La métis : Comme on peut le lire sur Wikipédia : Dans la mythologie Grecque, fille d'Océan et de Téthys, Métis est la personnification de la sagesse et de l'intelligence. Les compétence propres à Métis consiste en particulier à « se mettre dans la peau de l'autre », à adopter un instant sa « vision du monde » pour imaginer ce qu'il ne va pas voir, ce qui va lui échapper. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Mètis\\_\(Grèce\\_antique\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Mètis_(Grèce_antique))..

Déjà à cette époque, j'étais particulièrement interpellée par la pertinence de la pédagogie expérientielle surtout en ce qui concerne le développement du savoir être et savoir vivre ensemble, éléments essentiels, particulièrement en relations humaines. J'étais bien convaincue que de tels savoirs ne pouvaient emprunter les mêmes modalités pédagogiques que les savoirs théoriques, et bien que j'avais moi-même été formée au sein d'une pédagogie innovante en ce domaine, il me fallait à présent me l'approprier.

Je chercherai ici, à observer et approfondir cette nouvelle pratique enseignante dans laquelle je m'étais engagée, de manière à éclairer mes questionnements sur l'action et l'apprentissage à partir de l'expérience. Plus qu'un récit de pratique, ce chapitre présentera une exploration de ce que j'appelle aujourd'hui « une pratique relationnelle de formation centrée sur l'expérience sensible et immédiate du formateur ». J'aborderai et approfondirai un moment clé, tiré de mon chemin d'apprentissage, qui m'a mise sur la piste de ce qui allait devenir ma pratique singulière. Je présenterai par la suite, sous forme d'une auto-explicitation, ma compréhension des repères fondamentaux qui guident mon agir en relation et en formation. En effet, ce texte déroulera le sens et les connaissances développés avec les années d'expérience professionnelle, suite à mes investigations sur le chemin de l'étude de ma pratique de formatrice.

#### **4.2 À L'ECOLE DE L'EXPERIENCE : UNE PRATIQUE RELATIONNELLE EN FORMATION**

*La vérité n'existe pour l'individu que lorsqu'il la reproduit en action.*

Kierkegaard

Cette année-là, à quelques jours du début des classes, une situation particulière exige de trouver d'urgence une ressource pour prendre en charge la formation pratique de la troisième année du baccalauréat de communication (relations humaines) du module de psychosociologie à l'UQAR. Je suis alors appelée, en collaboration avec un jeune

collègue<sup>25</sup> qui deviendra mon précieux allié dans cette aventure, à relever le défi de ces fonctions.

Au tout début de la session, lors de deux jours intensifs destinés à donner une orientation à notre cours, nous avions à présenter les prémices de ce qui deviendrait notre contrat pédagogique. Les étudiants, en plus de leur stress normal au début de cet important processus de formation, étaient surpris. Surpris de constater que la chargée de cours qu'ils attendaient ne soit pas là, surpris aussi du fait que ce qu'on leur présentait ne correspondait pas tout à fait à l'idée qu'ils se faisaient du stage de troisième année.

Ainsi, celle que j'appellerai ici Amélie, revendiqua qu'elle avait déjà un milieu de stage et que l'organisme en question était déjà prêt à l'accueillir maintenant. Il était difficile pour nous de savoir ce qu'elle avait négocié avec eux, tout comme il semblait difficile pour elle de comprendre pourquoi nous avions besoin de savoir pourquoi nous souhaitions d'abord travailler avec les étudiants avant qu'ils n'entrent dans les milieux. La communication était d'emblée difficile. Amélie était contrariée, elle sentait que nous allions la ralentir dans ses démarches. Elle était aussi inquiète qu'exaspérée et de toute évidence, elle se sentait incomprise. De mon côté, j'avais aussi le sentiment qu'elle ne me comprenait pas, qu'elle ne saisisait pas le sens de notre projet pédagogique.

Parce que nos interactions dans la classe avec elle devenaient de plus en plus difficiles, nous lui avons proposé une rencontre après le cours. Nous espérions ainsi créer des conditions plus favorables au dialogue et à la coopération. Je me souviens qu'à cette époque, j'étais moins à l'aise dans des rencontres individuelles parce que je m'y sentais démunie, incompetente et mal outillée. Formée en animation de groupe, j'avais pourtant développé des compétences de lecture des dynamiques et des phénomènes qui me guidaient et influençaient mes interventions. Et il me semble aujourd'hui que bon nombre de ces compétences sont transférables dans la sphère des dynamiques interpersonnelles auxquelles je prends part. Peut-être que ce que je craignais le plus n'était rien d'autre que le son de

---

<sup>25</sup> Pour les besoins de ce texte, je donnerai à ce collègue le nom de Jean.

cette résonance mienne, que j'appelle aujourd'hui « expérience » et que je percevais d'autant plus clairement dans les silences qui s'installaient entre deux personnes.

C'est ainsi que la seule perspective de cette rencontre individuelle avec notre étudiante m'inquiétait, d'autant plus que l'étudiante en question semblait ne pas nous faire confiance. En effet, à l'heure de la pause, elle était venue me voir, pour m'expliquer : « *à quel point elle devait commencer tout de suite; à quel point son milieu était fait pour elle et à quel point ils avaient immédiatement besoin d'elle.* » J'ai eu le sentiment de faire beaucoup pour tenter de cheminer vers une entente avec elle, sans succès. Je n'avais pas ménagé ma gentillesse, mon écoute, ma compréhension, mais rien de tout cela ne l'avait rassurée. Pourtant, je ne me sentais pas fermée, ni tenir absolument à ma vision des choses, j'étais même prête à négocier quelque chose de différent pour elle, voire un début accéléré, mais je n'étais toujours pas d'accord pour qu'elle commence avant nos préparatifs collectifs. Elle demeurait tendue, exigeante et à la défense de son désir. Je semblais avoir une telle autorité sur elle, complètement disproportionnée par rapport à la manière dont j'envisageais ma fonction de jeune chargée de cours. Si bien que j'en suis restée perplexe, avec le sentiment d'une disproportion entre la nature de mes intentions, l'orientation de mes actions et le si peu d'effets dans la relation.

Le moment d'interaction qui suit, trahit dans ces circonstances quelques tensions et fragilités, miroirs de l'état dans lequel nous étions Amélie et moi, déjà immergées. La présence de mon collègue à cette rencontre de fin de journée me rassurait, d'autant plus que sa présence devait certainement être apaisante pour Amélie aussi.

Le fragment qui suit rapporte un court instant de notre interaction, qui survient au bout des 20 premières minutes de notre entretien, alors que nous étions pris tous les trois, dans une situation conflictuelle sans issue. Amélie me semblait au plus fort de sa résistance, alors que de mon côté, je me sentais au bout de mes possibilités.

J'avais me semblait-il tout essayé, sur tous les registres. J'avais expliqué, illustré, invoqué les sentiments les plus touchants, la logique, la raison, les principes les plus nobles.



J'avais fait appel au cadre : les règles, les conséquences, etc. Je n'avais plus d'arguments, ni d'idées. Je ne savais plus par quel bout prendre cela :

*Je me souviens : Nous sommes assis tous les trois, en triangle, dans la salle de classe vidée de tous les autres étudiants. Jean est assis à ma droite. Amélie est assise en face de moi. Je ne vois qu'elle. Elle est rouge, pleine, elle déborde presque. Je ne sais plus quoi dire, ni quoi faire. Un siècle passe et s'étire. En dehors tout est suspendu et en dedans tout va très vite. Je suis vidée. Au creux de ma fatigue, une urgence me tient aux aguets. Je ne veux pas qu'elle voit à quel point que je suis décontenancée. À quel point je suis affectée, inquiète, en proie à me remettre en question et à me dévaloriser. Je m'entends confirmer mon incompétence de l'intérieur devant l'apparent échec de mes interventions. J'ai le sentiment d'assister à la matérialisation de mes angoisses les plus folles : ils vont me détester ! Je serai l'archétype de la méchante et Jean le gentil ! Ces pensées me blessent et continuent de me tenir là, «K.O.». Une foule de sentiments et de souvenirs que je ne sais pas identifier remontent simultanément et à pleine vitesse. Un malaise très fort me prend, un mal-être presque. Malgré la proximité de ma chaise, j'essaie de me tenir à l'écart, comme pour me faire oublier. Paradoxalement, je ressens une puissante colère qui me maintient debout, qui m'empêche de me retirer vraiment. « Estie qu'a veut rien comprendre ! » L'envie me prend de l'engueuler ! De cesser immédiatement cette discussion qui ne mène nulle part, de décider arbitrairement de la suite des choses, mais, je me contiens, me censure. Je trouve que cela n'a pas d'allure ! Un prof qui se respecte ne devrait pas se laisser prendre dans des enjeux pareils ni se mettre dans une telle colère. En plus, j'ai le sentiment que c'est exactement ce qu'elle anticipe, une autorité bête et méchante, et que si j'investis cette autorité qui monte en moi, ce sera comme donner raison à celle qui se débat comme un diable dans l'eau bénite. Je me sens prise. Putain, je suis à mille lieues de mes bonnes intentions pédagogiques ! Avec toute cette charge qui m'habite, je me dis que je ne peux plus intervenir. J'ai les bras croisés sur moi-même et j'essaie de me cacher du mieux que je peux : je ne sais plus quoi faire. Tout à coup, j'entends Jean s'adresser à elle. Il invoque de plein fouet la dynamique relationnelle qui se joue et se répète depuis quelques minutes. Il ne parle plus du stage, du pourquoi ni du comment, mais parle de l'expérience qu'il fait là, que nous faisons en ce moment. Je le regarde, impressionnée par son audace. Je me sens concernée, intéressée. Je l'entends partager avec elle qu'il se sent contraint de jouer au père avec elle, comme si elle était une enfant qui se tient dans une situation de conflit devant son père et sa mère et qu'il a juste le goût de l'engueuler, comme le ferait un parent. Il ajoute qu'il la soupçonne de provoquer ce qu'elle anticipe. Je suis stupéfiée. Quelque chose en moi se relâche et je redeviens plus large, plus calme, plus présente. Il y a de nouveau de l'espace en moi ainsi qu'entre moi et la situation, comme si je prenais une distance. Je ne suis plus dedans, bien que je ne sois pas en dehors. Tout redevient normalement équilibré : l'espace, ma présence, mes*

*émotions, mon tonus. Mes yeux ainsi que mes idées deviennent plus claires. Du coup, tout s'emboîte, je vois et je comprends que mon envie de l'engueuler n'était peut-être pas aussi dysfonctionnelle que je croyais, qu'au contraire elle participait à m'informer de ce qui se jouait pour elle, pour moi et dans l'interaction. (Fragment, journal de pratique, 2009)*

À la sortie du moment que je viens de décrire, selon mon point de vue, le cours de l'entretien s'est poursuivi sur un tout autre ton ainsi qu'un tout autre « sujet ». Nous n'avons plus tant parlé du stage que du « devoir travailler ensemble » et notre entretien s'est conclu par une fragile ouverture en ce sens. Amélie a cessé de se débattre, apparaissait désormais plus concernée, touchée du dedans. Le climat était plus doux et moins tendu.

J'aimerais revenir à présent sur quelques-uns des éléments de ce récit qui ont marqué ma démarche exploratoire.

#### 4.2.1 De la réciprocité

*La réciprocité des consciences n'est autre que le concept pour penser et dire la relation constitutive des sujets personnels : sa force est de faire apparaître que la relation mutuelle est « subjectivante », c'est-à-dire qu'elle suscite les sujets. La personne n'est pas un monde clos, une monade qui se définirait par l'incommunicabilité, mais elle est « conscience collégiale », non pas un « moi séparé » mais un « nous ».*

Labelle, 1998, p. 105.

L'intervention de mon collègue m'apparaît comme le pivot central de ce récit, nous permettant de renverser la dynamique et dépasser la difficulté : « Tout à coup, j'entends Jean s'adresser à elle. Il invoque de plein fouet la dynamique relationnelle qui se joue et se répète depuis quelques minutes. Il ne parle plus du stage, du pourquoi ni du comment, mais parle de l'expérience qu'il fait là, que nous faisons en ce moment. » L'intervention de mon collègue me paraît fort intéressante et apprenante. D'abord, elle interpelle le lieu de la dynamique relationnelle, elle sollicite notre attention à son égard et nous rend conscients.

Elle nous invite à faire de la dimension relationnelle qui se tient en arrière-fond de nos échanges, un sujet de dialogue pédagogique. Aussi, comme nous avons pu le voir, Jean s'inspire de son propre vécu pour nommer ce qui se joue dans la relation. *« Je l'entends partager avec elle qu'il se sent contraint de jouer au père avec elle, comme si elle était une enfant qui se tient dans une situation de conflit devant son père et sa mère et qu'il a juste le goût de l'engueuler, comme le ferait un parent. »* Il fait plus qu'aborder la dimension relationnelle, il « entre » dans les contenus qu'elle dévoile, nous offre alors la possibilité de réfléchir et d'agir sur les enjeux mêmes de la relation, qui étaient jusque-là tenus à l'écart et semblaient faire « obstruction » au dialogue. Pour sortir de l'impasse, la dimension relationnelle constituait possiblement le seul « lieu » où nous pouvions « être ensemble ». Nous y retrouver a eu comme effet de nous relier, dans le réel du temps présent et de nous éloigner des contenus de notre discorde.

En partageant ainsi son vécu, mon collègue m'a renvoyée au mien. J'ai alors eu l'occasion d'apercevoir clairement le lien qui existait entre mes enjeux et difficultés intérieures et la situation interactionnelle réelle. Son intervention m'a permis de m'ouvrir et m'a délivré du malaise qui commençait à monopoliser l'ensemble de mon expérience. Cette expérience a marqué ma démarche réflexive ainsi que mon chemin de formatrice-chercheuse. J'ai eu le sentiment d'expérimenter une forme de résonance entre le dedans et le dehors, entre le moi et l'autre, nous et la situation dialogique.

La formulation de Jean me semblait à deux pas des sentiments « négatifs » auxquels je refusais de donner mon attention et qui prenaient pourtant toute la place. En effet, je le sentais à quelques millimètres de ce que j'aurais pu formuler d'intelligent, si j'avais osé me laisser inspirer comme lui, par mes élans d'autorité montante que je contenais du mieux que je pouvais. Je percevais une similarité étonnante entre mon vécu et son « envie de l'engueuler » de sorte que j'en suis venue à faire l'hypothèse qu'Amélie pouvait effectivement se sentir comme l'enfant qu'elle a déjà été face à ses parents, ou du moins que la situation actuelle lui faisait vivre des expériences similaires. Il me semblait alors

plausible que malgré la discorde apparente, nous ayons été toutes les deux aux prises, chacune à notre manière, dans nos enjeux d'autorité et de pouvoir.

J'ai eu le sentiment de voir émerger un phénomène de réciprocité relationnelle. Pour faire image, l'expérience relationnelle m'est apparue comme une toile tendue qu'un geste ou qu'une attitude, même retenue, pouvait modifier. Ainsi, la réciprocité que j'ai perçue avait plus à voir avec une forme de mutualité, voire de solidarité ontologique, que de ressemblance. Du point de vue de Jean-Marie Labelle (1998, p. 106), lui qui s'est intéressé aux phénomènes de réciprocité en jeu au sein de la relation éducative, les êtres humains sont liés, interdépendants les uns des autres, puisque « la réciprocité n'est pas la résultante de leur activité, mais une condition constituante de leur être. »

En effet, ce fragment me semble éclairant, du point de vue des théories de la réciprocité et de l'intersubjectivité, dans le sens où l'intervention de Jean nous a placés dans une communauté attentionnelle et donc de conscience. En ce sens, Jean-Marie Labelle (1998, p. 107) reconnaît la place prépondérante de la relation au sein de l'activité éducative : « La fonction précise de l'éducation est de permettre à chacun de retrouver le don de réciprocité reçu et de recréer sans cesse cette dernière ». À juste titre, j'ai eu le sentiment qu'il me fallait apprendre à devenir plus soucieuse de la réciprocité relationnelle et à en prendre acte davantage. À l'instar de Jean-Marie Labelle, (1998, p.106) j'ai eu le sentiment de découvrir que « toute relation à autrui est donc potentiellement éducative et développementale; *à fortiori*, lorsque la relation est socialement et institutionnellement reconnue comme *éducative* ».

#### 4.2.2 De la formativité

*L'homme existe en formation. Il n'en décide pas. Ce qu'il faut décider, ce sont les conditions de son existence formative. Ainsi, lorsqu'on parle d'actions de formation, il conviendrait de considérer qu'il s'agit d'actions portant sur les conditions favorables au dévoilement de la formation dans notre existence.*

Bernard Honoré, 1992, p. 168

Nous pouvons le deviner, cette journée-là, je venais de vivre un moment marquant, qui m'invitait à comprendre qu'il était vain de nier son vécu interne et qu'il me fallait plutôt faire davantage confiance à mon expérience. Il m'apparaissait ainsi, que le vécu immédiat de l'accompagnateur en fonction, aussi intime et subjectif qu'il puisse être, pouvait être apprenant et contribuer au projet de formation de l'enseignant, de l'étudiant, et éventuellement du groupe. Michel Fabre nous rappelle alors que : « former est plus ontologique qu'instruire ou éduquer : dans la formation c'est l'être même qui est en jeu, dans sa forme. » (1994, p. 23)

Ainsi, moi et mon collègue étions-nous invités à expérimenter une pratique enseignante dans la lignée de l'approche existentielle de la formation, telle que nous la retrouvions chez Honoré (1992), L'hotellier (1995) et Barbier (1997), pour ne nommer que ceux-là.

Un plus grand rapport à l'expérience subjective du formateur, au cœur même de la relation éducative, serait une de ces conditions, dont parle Honoré, susceptibles de mettre l'étudiant au contact de lui-même, et de ce qui en lui cherche à prendre forme.

En intervenant comme il l'a fait, il me semble que Jean avait réussi à concerner notre étudiante, au cœur même de son « être-en-relation ». J'avais le sentiment que son intervention éveillait le besoin de liberté ontologique de l'étudiante, une liberté qu'elle nous réclamait par ailleurs sur le plan de la tâche à accomplir, c'est-à-dire de son stage. En effet, il y a lieu de faire des ponts entre la liberté qu'Amélie nous réclamait dans ses démarches

de stage et ce qui m'apparaît ici comme une promesse de liberté relationnelle en germe, que notre relation difficile, mais désormais ouverte, dévoile. Cette relation éducative, toute imbriquée de dynamiques de pouvoir incontournables, pouvait-elle être le lieu d'un dépassement, une occasion de formation et de transformation, d'un rapport conflictuel à l'autorité, pour moi comme pour mon étudiante?

En invitant cette étudiante à prendre sa part de responsabilité dans la dynamique relationnelle qui nous occupait, mon collègue l'a accompagnée jusqu'à ses imperçus relationnels. Elle était alors contrainte d'observer et d'identifier ses propres schèmes relationnels et ses conséquences sur l'interaction en cours. Elle avait enfin le choix et le pouvoir de décider de ce qu'elle voulait faire de ce qu'elle voyait. Elle ne pouvait plus être victime dans cette situation. Tout comme la jeune formatrice que j'étais, était également invitée à une plus grande liberté relationnelle ainsi qu'à dépasser ses interdits de pouvoir, sa peur d'en abuser ainsi que sa peur de ne pas être aimée lorsqu'elle est en fonction et donc en situation de pouvoir. Je suis sortie de cette expérience forte de l'évidence selon laquelle une pratique formative centrée sur l'expérience comme voie d'éveil et de sollicitation du potentiel de formation de soi et de l'autre était prometteuse.

À cet égard, je ne peux passer sous silence les phénomènes de transfert et de contre-transfert qui apparaissent dans la description du moment en question. En effet, la revendication de la prise en compte de l'expérience subjective en formation nous met face à la nécessité de faire de la place dans nos cadres théoriques et pratiques à de pareils phénomènes. La fonction de formateur dans un tel contexte, même si nous ne sommes pas dans une situation d'accompagnement thérapeutique, ne peut pas éviter la dimension projective propre à toute relation signifiante, surtout si elle est institutionnellement située. Pour mieux comprendre en quoi consistent les phénomènes de transfert et de contre-transfert, je me rapporte à André Paré (1993b) qui soutient que ces phénomènes, dont on traite davantage en psychologie qu'en éducation, apparaissent dans toutes les formes de relations, même au sein la relation éducative :

En psychanalyse, on parle de transfert pour indiquer le type de rapport que le

client établit avec le psychanalyste. L'hypothèse veut que le client tente d'établir avec son psychanalyste le même type de rapport qu'il a établi antérieurement avec des personnes significatives. Il va tenter de reproduire un type de relation qu'il connaît bien. (...) On va parler de contre-transfert lorsqu'il s'agit de la réaction du psychanalyste lui-même, réaction induite par le client lui-même. (Paré, 1993b, p. 37)

Paré poursuit en affirmant que « la prise de conscience qu'il y a un transfert ou un contre transfert et le choix d'y travailler pour soi-même les aspects fragiles et ombrageux de notre personnalité nous permet de nous replacer dans la relation, et d'être disponible à ce qui veut s'y passer » (Paré, 1993b, p. 38).

Il devient donc essentiel pour l'éducateur d'apprendre à travailler avec et à partir de son expérience, que l'éducateur s'y sente grand ou petit, génial ou misérable. La difficulté principale survient, en effet, lorsque ce qui se passe en soi ne correspond pas aux représentations de ce qui nous semble convenir, comme nous pouvons l'observer dans le moment rapporté. Avant que Jean n'intervienne, je m'interdis d'accueillir ce que je vis. Je suis donc incapable d'établir des liens de pertinence entre ce que je vis et la situation. Il n'y a pas de possibilité de réflexion sur l'expérience parce qu'elle est rejetée. Elle est rejetée parce qu'il n'y a pas de place pour ce type de vécu dans les représentations que je me fais de moi et surtout d'une bonne enseignante.

Par ailleurs, la mise en sens et en lien de mon expérience avec la situation en cours demanderait une forme de «distanciation» par rapport à ce qui est vécu. Or la description du moment à l'étude semble indiquer que le rejet du vécu ne crée pas de la distance par rapport à la situation, mais la réduit. En effet, plus je tente de cacher mon vécu interne, plus j'y suis submergée. Plus je le rejette, plus il s'intensifie. Je suis alors enfermée dans une forme de préoccupation de moi où, bien que je revienne parfois à la conscience de l'autre, je suis moins en mesure d'assurer mes fonctions avec pertinence. C'est plutôt au moment où je donne enfin de la valeur à mon vécu, que je l'accueille comme étant valable et fonctionnel, qu'une forme d'espace intérieur nécessaire à mes fonctions se recrée et que je reprends du pouvoir sur la situation.

#### 4.3 SOI-MEME PLEIN DES AUTRES : L'APPORT DE LA SUBJECTIVITE CORPOREISEE AU SERVICE DE LA RELATION EDUCATRICE

*La relation à l'autre loin d'être une menace irrémédiable et destructrice, est constitutive de l'éducation.*

Jean-Marie Labelle (1998)

À la suite de cette première expérience de formatrice et tout au cours des six ans, qui me séparent déjà de cette première année d'enseignement, j'ai appris non seulement à m'appuyer sur mon expérience en cours d'action de formation, mais également à observer et réfléchir ce qui constitue ma pratique.

À la suite de Bernard Honoré (1992) et René Barbier (1997), je conçois aujourd'hui la formation comme un mouvement infini de transformation, voire une mise en forme permanente de soi. J'ai compris qu'agir en formation, depuis cette perspective, exige alors de me centrer sur l'être comme lieu d'émergence du sujet et du praticien en devenir. Motivée par mon souci d'accompagner au mieux les processus de formation de mes étudiants, il me fallait trouver les voies de passage me permettant de solliciter l'être, au cœur même de l'articulation singulière qu'entretient l'étudiant avec les savoirs pratiques et théoriques qu'il est venu chercher.

Comme je l'ai déjà mentionné, j'ai eu l'opportunité d'expérimenter une pratique de formation au sein du module de psychosociologie, à l'Université du Québec À Rimouski. J'enseigne auprès de futurs intervenants en relations humaines, spécialisés en accompagnement du changement. J'interviens en bout de parcours, alors que les étudiants en sont à la dernière année de leur cursus, au cœur d'une année marquée par un stage-intervention dans les milieux organisationnels de la région. Cette étape charnière de la professionnalisation soulève plusieurs défis pédagogiques propres à la mise en action. Elle exige notamment une vigilance toute particulière pour que ne soit pas évacués de la scène, *l'être et l'être ensemble*, au profit de la tâche.



Au cours de ce parcours de formatrice, j'ai choisi le chemin de la rencontre, au sein de l'inévitable relation qui lie l'enseignant et l'apprenant l'un à l'autre. Une voie impliquante et pas toujours facile pour la formatrice, mais qui a le mérite de solliciter le développement des savoir être et savoir vivre ensemble. Jean-Marie Labelle (1998) évoque de manière très inspirante, le caractère essentiel de la relation éducative :

En tant que sujets personnels, l'apprenant et l'enseignant sont placés en corrélation l'un avec l'autre, en deçà, pour ainsi dire, de ce qu'ils peuvent entreprendre ensemble. Il en est de même des apprenants entre eux dans le nous du groupe d'apprentissage qu'ils composent. En conséquence, parce qu'elle est originaire et constituante, la relation entre les personnes est par elle-même, au sens fort, éducatrice, plutôt qu'éducative. La réciprocité des consciences fonde la réciprocité éducatrice. Elle fait de la relation le creuset ou le berceau de l'éducation. En d'autres termes, loin d'être un épiphénomène secondaire de l'éducation, la relation radicalement réciproque en est son fondement constitutif. (Labelle, 1998, p.108-109)

La question qui m'a portée au cours de ces années, et me porte encore, est la suivante : s'il existe au sein de la relation entre les personnes une réciprocité fondamentale, comment pourrait être envisagée une pédagogie qui réfléchit, dialogue et agit dans et à partir de la relation? Mes explorations sur ce chemin m'ont permis de découvrir que mon premier pouvoir en relation relevait de ma propre intériorité. Ainsi, j'ai choisi comme premier repère tangible de cette intériorité, le rapport à mon corps, ici mon corps sensible, comme la caisse de résonance de la relation qui m'unit à l'autre et au monde.

#### **4.3.1 Du corps sensible et de la présence dans la relation éducative**

*Sachons prendre le risque de la vie, celui de l'autre, et sachons l'accueillir jusque dans son corps.*

Yvan Amar (2005)

Au fur et à mesure que j'exerce mes compétences attentionnelles et perceptives, je découvre au sein de ma subjectivité corporéisée un paysage intérieur que je ne soupçonnais

pas. Depuis mon corps sensible, les relations entre les personnes ne m'ont jamais semblé si interactives, interdépendantes et réciproques. Paradoxalement, plus je chemine vers moi, plus je chemine vers les autres. En effet, au cours de mes années de travail en somatopsychopédagogie, j'ai appris à me relier à l'autre non plus dans un mouvement tourné exclusivement vers l'extérieur, mais dans un mouvement tourné vers une intériorité reliée. Je ne vais plus à la rencontre de l'autre au-devant de moi, comme on parcourt une distance. Je le reçois en moi, ou plus exactement, j'apprends à percevoir et identifier les effets que produit la présence des autres en moi.

Ainsi, les expériences relationnelles que je fais au contact de mon corps sensible deviennent une source d'information à partir de laquelle je réfléchis, dialogue et agis en situation d'enseignement. Tout ce qui fait partie de mon expérience humaine est susceptible de m'informer. Que ce soit le flux de mes pensées, de mes émotions, ou de mes états d'âme; ou encore les souvenirs qui remontent subitement, les variations de mon tonus, de ma température, de mon rapport au temps et à l'espace ainsi que toutes les variations de ma présence et j'en passe. Je veille, au cœur de l'expérience sensible que je fais de ma relation à l'autre et au groupe. Je tente ainsi de découvrir ce qui se raconte derrière l'agitation habituelle de ma manière d'être en relation. Je fais donc une suspension, pour entendre ce que raconte mon expérience avant d'agir. Le plus saisissant est alors d'attraper des pensées et des compréhensions inédites et prometteuses malgré le bruit ambiant de mes préoccupations, craintes et aprioris qui se présentent souvent au premier abord, bien avant mon point d'appui d'écoute.

Lorsque je suis en situation d'enseignement ou d'accompagnement des processus de formation, je fais le choix radical de laisser ma parole et mon agir professionnel en relation s'inspirer, voire se laisser guider, par les informations nouvelles qui naissent de mon rapport à mon corps sensible. En ce moment, il m'importe de pouvoir agir plutôt que de réagir. Ainsi, à chaque fois que je suis en questionnement dans un cours, je fais un point d'appui corporéisé, une suspension attentionnelle ou encore ce que les phénoménologues

nomment : « *l'époche* ». J'adopte une posture radicalement différente, lente, silencieuse, concrètement située et incarnée. Je fais alors l'expérience du temps qui s'étire.

#### 4.3.2 Apprendre à accueillir son expérience sans la juger

Je me laisse alors informer par ce qui s'offre avec force à mon attention sans rien juger. À vrai dire, je fais radicalement confiance que l'information qui se donne à moi est celle dont j'ai besoin dans ce contexte. Si à titre d'exemple au cours d'une interaction avec un étudiant, je vis un fort sentiment de colère, j'en prends acte. Pour m'assurer que ce sentiment est bel et bien le fruit de notre interaction et non le fruit d'une pure projection ou préoccupation de moi, j'observe si mes repères corporels sont toujours là, si j'*habite* toujours mon corps. J'observe aussi si ma présence embrasse l'espace y compris mon groupe. Je veille ainsi par cette attention spatiale, à ne pas être enfermée en moi, à demeurer ouverte et en lien. Si, pour le bénéfice de l'exemple, l'émotion est toujours là, je m'y intéresse sans quitter l'ouverture perceptive et attentionnelle dans laquelle je me tiens et que je rechoisis sans cesse. Je peux me permettre alors de déplier le contexte d'émergence de ce sentiment qui attire mon attention, confiante que ce qui se passe dans l'immédiateté de mon expérience est porteur d'informations utiles pour mon agir formateur.

En y regardant de plus près, je reconnais souvent quelque chose de ce qui se raconte, comme une première couche de connu, mille fois vécu, presque une simple répétition de mon propre conditionnement, chargé d'affects et de mon histoire relationnelle. Ces premières impressions ont le mérite de m'informer à propos de ce qui se joue pour moi. Du coup, je peux faire le choix de ne pas me laisser piéger par moi-même. Je peux alors faire le choix d'entrer dans une sorte de dialogue intérieur par lequel je finis par accéder à différentes couches de vécus et de sens. J'ai alors un travail de discernement à faire pour choisir la couche de vécu et de sens la plus appropriée et la plus cohérente avec la situation, avec ma fonction et surtout avec notre projet collectif de formation. Je m'engage alors avec la nouveauté perçue, tantôt pour nourrir ma réflexion, tantôt pour inspirer ma parole ou

mon geste. De cette manière j'évolue de perception en perception, dans une mouvance à la fois réflexive, dialogique et agissante qui n'a rien de linéaire, puisqu'elle procède justement de manière à la fois circulaire pour ne pas dire spiralée, et interactive.

C'est ce processus attentionnel, perceptif, préréflexif et réflexif qui m'offre un espace élargi et guide mon action au sein du dialogue formateur. Mon espoir de résolution se porte sur cet espace dialogique, d'où émergera un sens réellement nouveau susceptible de remettre en mouvement la dynamique formative et notre dynamique relationnelle.

En somme, il m'apparaît ici que l'apport de mon corps sensible en situation d'enseignement me permet d'être moins collée à ce que je vis et de bénéficier en direct, de voies de distanciation et de renouvellement pour mon agir relationnel en formation. La prise en compte de mon corps sensible m'offre ici des voies de passages qui ne m'apparaissaient pas d'entrée de jeu, et qui semblent contribuer avec justesse au processus de formation en cours, le mien comme celui de ceux que j'accompagne.

### **PARTIE III**

## **COMPRÉHENSION ET MODÉLISATION**

*La compréhension implique la réflexion dans son cheminement. Dans un processus de formation, le pas, qui propulse de la réflexion à la compréhension, est franchi par l'engagement dans une démarche de formation.*

Honoré, 1992, p. 215

#### **Introduction générale à la partie III : l'étape de la compréhension dans la recherche heuristique**

Comme le propose l'approche heuristique (Craig, (1978); Polanyi (1959, 1964, 1967); Moustakas, (1990)), la troisième et dernière partie de mon mémoire, marque une étape importante de mon chemin de recherche-formation et de transformation. Dans la recherche heuristique, c'est le temps de l'intégration, où le chercheur s'élève au dessus de son corpus, dans l'effort de se clarifier et de conceptualiser les découvertes qu'il aura réalisé au cours de sa démarche. Tel que le précise Craig (1978), l'activité de comprendre ne relève pas uniquement de ce dernier moment de la recherche, mais se déploie tout au long de la recherche. En effet, si l'on se réfère à Jean Grondin dans son ouvrage sur l'herméneutique, paru dans la collection *Que sais-je* (2006, p. 62), la compréhension : « c'est être interpellé par un sens, pouvoir le traduire dans un langage qui est toujours nécessairement le nôtre. ». La compréhension serait alors une composante inhérente à l'existence humaine, que l'exercice de la recherche amplifie. Dans un article consacré à Bultmann et Gadamer, Grondin ajoute que pour ces deux auteurs : « la compréhension [serait] moins une "transposition" qu'une "participation" à la signification ». (Grondin, 2003, p. 129)

C'est dans cette perspective que je m'appliquerai à revenir sur l'ensemble de ma démarche de recherche, avec la conscience de cette toute première interprétation qui est la mienne, et au quelle je ne peux m'échapper est aussi une manière de contribuer à la création du sens et de la connaissance.

## CHAPITRE 5

### LE PARADIGME DE L'EXPERIENCE

*Lorsqu'on se met à regarder la vie au plus près, les catégories morales ne tiennent plus... On ne peut que faire face à l'ouvert, au mouvement, à l'inachevé, à l'inconnu et à l'inconditionné [...]*

Pierre Bertrand, 2013<sup>26</sup>

#### 5.1 INTRODUCTION

*À mes yeux, l'expérience est l'autorité suprême. Ma propre expérience est la pierre de touche de toute validité. Aucune idée, qu'il s'agisse de celles d'un autre ou des miennes propres, n'a le même caractère d'autorité que mon expérience. C'est à elle que je dois revenir sans cesse, pour m'approcher de plus en plus de la vérité qui se développe graduellement en moi.*

Rogers, 2005, p. 20

Au cours de ce chapitre, je veillerai à systématiser les acquis de mon expérience singulière de recherche-formation et à mettre en relief ce que j'ai compris au contact de mes données. En effet, je m'approcherai des enseignements de ma recherche avec l'intention de mettre en évidence quelques invariants utiles, non seulement pour moi et ma pratique professionnelle, mais également pour tous ceux qui s'intéressent à l'enjeu du rapport à l'expérience dans les processus de formation et d'accompagnement du changement humain. Je porterai une attention particulière aux effets de ma démarche sur ma vie et ma pratique relationnelle et professionnelle en formation, de manière à saisir les

---

26 Littérature grise. XX<sup>e</sup> Symposium du réseau québécois pour la pratique des histoires de vie.

contours de ce nouveau « territoire » existentiel, pratique et théorique auquel j'aboutis en fin de parcours. Je m'approcherai des gains réalisés sur ce chemin, ainsi qu'en dévoilerai les perspectives inédites qui en émergent.

## 5.2 APPRENDRE A APPRENDRE DE SON EXPERIENCE

*Les illettrés du 21<sup>e</sup> siècle ne seront pas ceux qui ne peuvent ni lire ni écrire, mais ceux qui ne peuvent apprendre, désapprendre et réapprendre.*

Alvin Toffler

À la suite de Francesco Varela (1989), de Maria Leão (2002) et d'Ève Berger (2005), cette recherche m'a confrontée d'emblée à cette évidence étonnante qu'énonce ici Varela :

[...] nous ne sommes pas spontanément des experts de nos propres expériences, car la capacité du sujet d'explorer sa propre expérience n'est jamais spontanée ni donnée. Pour ces auteurs, l'exploration par le sujet de sa propre expérience subjective est : « un véritable métier qui demande un entraînement, un apprentissage ». (Varela, cité par Leão, 2002, p. 132)

C'est dans cette perspective que toute ma démarche de recherche-formation s'est organisée autour de l'idée principale d'apprendre à apprendre de son expérience.

La démarche dialogique et compréhensive dans laquelle je me suis engagée au contact de mes données m'offre aujourd'hui un point de vue panoramique de mon parcours de recherche et de formation d'où émergent de nouvelles visions et compréhensions de ma démarche. Ce qu'il m'est alors possible de voir est mon chemin de retour continu et progressif au vécu de mon expérience. Je me vois quitter une forme d'attention focalisée, tournée soit exclusivement vers l'extérieur, soit complètement refermée sur moi. Je constate alors toute ma démarche de progression vers une posture relationnelle ouverte et dynamique qui me contient et me relie au monde.

Je m'observe par ailleurs cheminer, en réflexion, en action et en interaction, alors que je suis en train de m'observer et de remettre en question ce que je vois. Je me vois prendre



le risque de systématiquement suspendre, interroger mes représentations, mes points de vue et mes manières de faire. À plusieurs reprises, je tente de refuser courageusement la tentation des explications qui subordonneraient le réel à ma volonté, à mes désirs et à mes peurs. Je m'aperçois en train de m'ouvrir, voire d'aimer ce qui me paraissait de prime abord détestable. Je suis ainsi engagée dans une démarche d'hygiène de soi, par souci de soi et des autres, pour ne pas ajouter à la souffrance du monde les affres de mon aveuglement et la violence de mes propres dogmes.

Toute ma démarche a non seulement pour effet de me rapprocher de ce que je vis, mais surtout de m'engager dans l'art d'apprendre de mon expérience; une compétence qui n'était pas là d'emblée. Dans le contexte de ce dernier chapitre, je cherche ici à saisir comment j'en suis venue à cet enrichissement de mes capacités et à éclairer le chemin par lequel cela s'est passé. Aussi, avant d'aller plus loin, il me paraît nécessaire à cette étape de ma démarche d'explicitation, de compréhension et d'interprétation, de préciser les notions d'expérience et d'apprentissage dont il est constamment question dans ce travail.

Comme il a déjà été mentionné avec Laing (1969) au premier chapitre, l'expérience à laquelle je réfère ici, est une connaissance intime que nous avons des choses et du monde, que nous ressentons et éprouvons, par nous-même. Il ne s'agit pas ici de l'expérience au sens de faire *une* expérience dans la perspective de l'expérimentation comme en laboratoire, ni non plus de cette expérience que nous avons, parce que nous l'avons acquise avec le temps qui passe, voire avec l'âge comme l'exprime la sagesse populaire. Il s'agit plutôt de faire l'expérience *de* quelque chose, de l'éprouver, ou encore de laisser cette chose nous mettre à son épreuve.

Je reconnais ma compréhension du concept de l'expérience dont il s'agit d'apprendre à apprendre, dans les propos de Sylvie Morais (2013) suite à sa lecture de l'œuvre de Merleau-Ponty et à sa fréquentation de la pratique d'explicitation en psychophénoménologie.

*Des choses, il nous en arrive jour et nuit, mais il ne suffit pas qu'il nous arrive quelque chose pour parler d'expérience. L'expérience n'est pas ce qui est donné*

de vivre spontanément dans le quotidien de l'existence, mais *ce que je vis à travers ce que je vis*. En effet, selon Merleau-Ponty il y a lieu de distinguer *le fait que nous vivons quelque chose et ce que nous vivons à travers elle*. (Morais, 2013, p. 6)

L'expérience implique donc la sensibilité de l'apprenant, en ses sens et les fonctions par lesquelles il perçoit et éprouve le monde. Comme le rappelle Morais (2013, p. 7) : « [l'expérience] concerne tout l'être dans sa forme. Elle est corporelle ».

Nous éprouvons une foule de choses à travers ce que quotidiennement, la nuit comme le jour, nous vivons lorsque nous rêvons, pensons, bougeons, parlons, éprouvons des sentiments, des états d'âme et captons parfois du sens, des images, sous forme d'impressions, que nous appelons intuition. En tirons-nous pour autant des apprentissages? C'est d'ailleurs dans ce sens que Laing nous rappelle que notre rapport déficient à l'expérience est aliénant.

Adulte, nous avons oublié la plus grande partie de notre enfance, non seulement ses joies, mais aussi sa saveur; habitant du monde extérieur, nous connaissons à peine l'existence du monde intérieur; nous nous rappelons à peine de nos rêves et ne nous soucions guère ou pas du tout de leur signification; pour ce qui concerne notre corps, nous retenons tout juste ce qu'il faut de sensations pour coordonner nos mouvements et assurer les conditions minimales de notre survie bio-sociale. (Laing, 1969, p. 23)

En effet, le réel et les situations même de notre vie sont fluctuantes, changeantes et évolutives, alors que nous conservons parfois à leur égard les mêmes lectures, en dégageons les mêmes compréhensions et déployons les mêmes stratégies d'adaptation. Notre expérience n'est-elle pas tout autant fluctuante, changeante et évolutive? Qu'en est-il alors de notre capacité à évoluer avec la mouvance du réel? Dans quelle mesure notre expérience quotidienne nous permet-elle d'apprendre et de nous former au contact du flux incessant de la vie?

Pour Jack Mezirow (2001) qui s'intéresse aux dimensions transformatrices de l'apprentissage chez l'adulte, apprendre implique nécessairement la dimension du sens. Pour lui, (2001, p. 54) : « [...] apprendre consiste à élaborer et à s'approprier une interprétation,

nouvelle ou révisée, du sens d'une expérience, interprétation qui va orienter notre conscience (awareness) des choses, nos sentiments et nos actes. »

Encore faut-il avoir pris acte de cette expérience et en être conscient, puisque la plupart du temps, nous vivons notre quotidien sans grande vigilance, dans une conscience partielle, atténuée. Pour Mezirow, l'apprentissage est également préréflexif, c'est-à-dire qu'il « n'est pas du ressort du seul langage » (2001, p. 35). C'est ici que certains philosophes évoquent le concept de conscience préréfléchie, une conscience, comme le rappelle Pierre Vermersch (2006a) qui est paradoxalement non consciente d'elle-même. Ce chercheur suggère alors l'existence de processus en amont de la conceptualisation pour expliquer les phénomènes de création du sens. La perception semble jouer ici un rôle premier d'ouverture au monde et au vécu de l'expérience, comme les travaux de Merleau-Ponty l'ont si bien exposé. La perception est d'autant plus incontournable dans les processus d'apprentissage et de création de sens, qu'elle nous permet déjà de distinguer les choses, les espaces, les états, les affects que nous expérimentons.

Le sens n'est plus ici le fruit de l'esprit, à travers un retour réflexif sur les modalités et le déroulement d'une expérience : il apparaît aussi comme étant étroitement lié aux modalités même d'existence et de fonctionnement du corps humain, ainsi qu'aux capacités de relation consciente que peut développer un sujet envers son corps vivant. (Berger, 2009, p. 439)

Apprendre à partir de son expérience, nous l'avons vu, convoque tout autant des processus réflexifs que préréflexifs et c'est dans cet horizon de compréhension que j'invite le lecteur à me suivre patiemment dans mon effort d'apprendre à apprendre de mon expérience.

### 5.2.1 En chemin pour apprendre à apprendre de son expérience

*Nous pouvons toujours faire un retour vers « l'homme oublié » des sciences sociales, vers l'acteur dont le faire et le sentir se trouvent au fond de tout le système.*

Alfred Schutz, 1987

Nous l'avons vu, c'est en me consacrant à la description et à l'écriture de mon expérience, soit par l'exercice auquel me convie mon journal de recherche, soit par la pratique des histoires de vie, ou encore par l'étude de pratique, que j'ai appris à apprendre de mon expérience. Par le biais de ces dispositifs, je formule des objectifs et pose des gestes, sans lesquels apprendre n'aurait pas été possible.

En revisitant mes données, telles que présentées dans les deux chapitres précédents, je prends la mesure de l'exigence de ma démarche de formation. Elle sollicite un engagement total et actif. Apprendre ne m'a jamais paru aussi exigeant d'effort et de travail auparavant. J'aborde davantage aujourd'hui les processus d'apprentissage comme une série d'actes à poser, aussi bien perceptifs qu'attentionnels, nécessitant de ma part une forme d'implication et d'engagement du sujet apprenant que je suis. Dans la figure qui suit, j'énonce quelques-unes de ces actions incontournables, à l'intérieur d'une suite d'« étapes » qui m'apparaissent indispensables à « l'apprendre à apprendre de son expérience » et que j'explicitai brièvement par la suite.

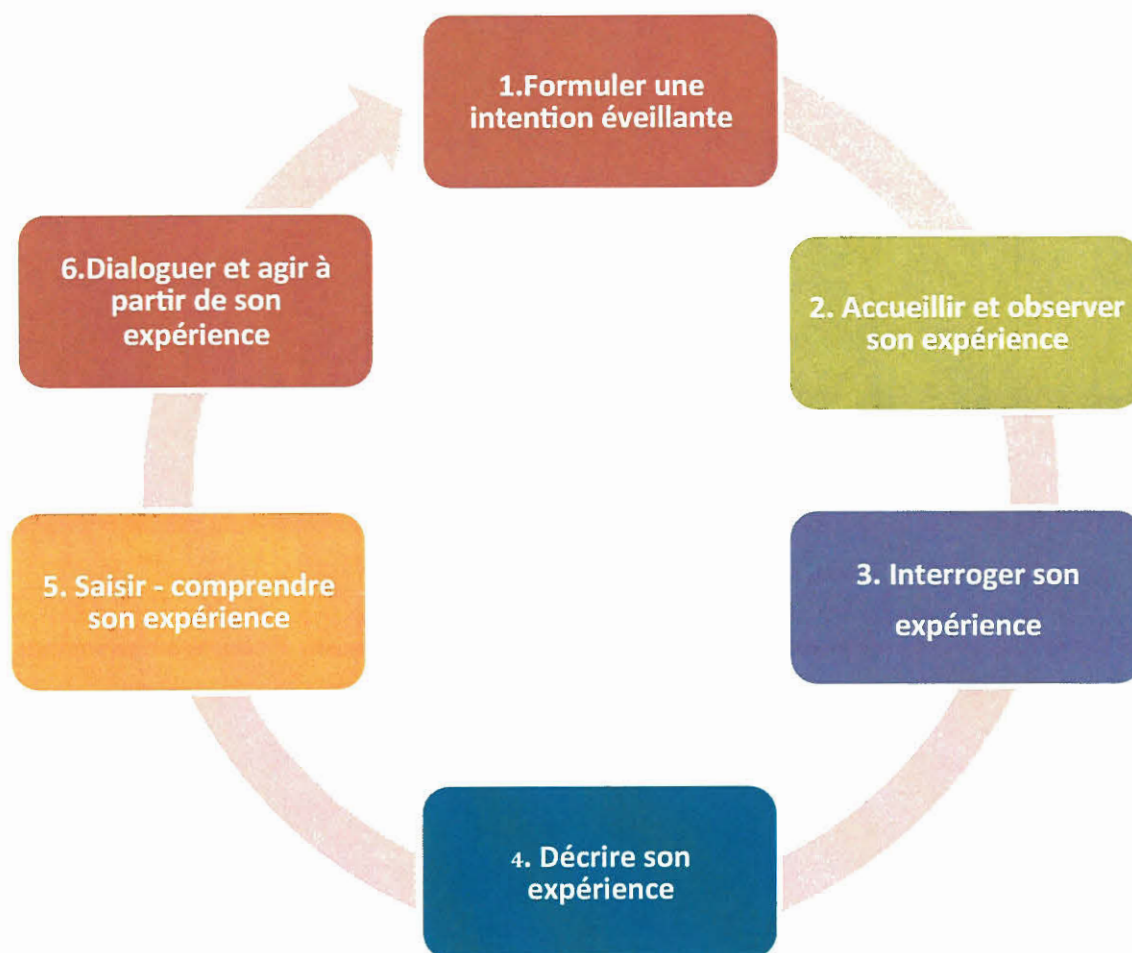


Figure 2 : Les 6 étapes sur le chemin de l'apprendre à apprendre de son expérience

Je me figure sous une forme circulaire l'enchaînement des actes que j'ai dû apprendre à poser pour apprendre à partir de mon expérience. La forme de ce schéma a l'avantage de ne pas donner plus d'importance à une étape particulière au détriment des autres. Cette représentation non linéaire facilite la dynamique et la rapidité dans laquelle peut se dérouler la séquence, donnant parfois l'impression que les phénomènes se manifestent en simultané, ou que l'un a précédé l'autre, plutôt que de le suivre. Nous avons commencé à l'aborder, la dynamique qui s'opère alors entre nos sens perceptifs et notre faculté à concevoir, entre conscience pré-réfléchie et conscience réfléchie, rend bien

difficile la saisie des processus à l'œuvre. C'est pourquoi la figure ci-haut est représentée de manière à symboliser au mieux cette dynamique si délicate à décortiquer, où chaque action posée est tributaire de la précédente et engendre la suivante. Voyons comment je décris chacune d'elles, en fonction de l'expérience que j'en ai faite au cours de ma démarche de recherche et de formation.

### **5.2.1.1 La formulation d'une intention éveillante**

Selon mon expérience, le type d'apprentissage dont il est question ici, a nécessité d'abord de pouvoir percevoir chez moi le bruissement d'un désir d'émancipation, voire d'une quête de sens et de cohérence. Toute ma démarche de recherche-formation m'a mise devant la nécessité de formuler une intention claire, comme acte premier qui s'impose pour amorcer un processus d'apprentissage.

Ce type d'intention doit avoir une pertinence personnelle incontestable ancrée dans l'existence du sujet apprenant. Il est important de préciser ici, que ce type d'intention demande une forme d'ouverture, de dilatation attentionnelle et de lâcher prise qui fait que je peux tolérer l'incertitude et le fait que je n'ai encore aucune idée de ce que je vais pouvoir apprendre, ni d'ailleurs de ce que je veux apprendre. Je suis par contre totalement mobilisée dans la direction d'advenir à mon devenir. Nous sommes ici dans la logique de ce que Pierre Vermersch (2006b) appelle une intention éveillante. Pour cet auteur, une *intention éveillante* permet de laisser apparaître au sujet, ce qui se tenait au « degré zéro de l'activité », non pas disparu, mais momentanément inactif.

Il s'agit, à mon avis, d'une première étape qui a non seulement pour effet de générer la motivation nécessaire à la poursuite d'une entreprise de longue haleine, mais d'entraîner avec elle mon attention. D'abord appelée dans une certaine direction, l'attention est alors mobilisée, mise en éveil et en recherche, et portée par le désir d'alimenter mes questionnements et de demeurer dans la fidélité à mon processus. C'est à mon avis un acte qui nécessite la présence d'un sujet apprenant, comme une condition essentielle permettant

l'apprentissage, voire même l'éveil et la constitution du sujet. C'est dans ce sens que l'expérience est formatrice.

#### **5.2.1.2 L'accueil et l'observation de l'expérience se donnant**

Cette deuxième étape suggère d'orienter son attention dans la direction où appelle l'intention éveillante, de rester dans l'ouverture pour attendre et accueillir ce qui va s'y offrir. Une telle ouverture attentionnelle en direction de mon expérience vécue constitue pour moi la seconde action principale qui me permet d'apprendre. L'observation de l'expérience interpelle donc les dispositions sensorielles de l'apprenant, sa sensibilité, voire ses compétences perceptives puisque l'expérience concerne toutes les dimensions de sa personne. Les aptitudes à observer se potentialisent avec l'entraînement et la fidélité au processus, initié par l'intention première et la stabilité attentionnelle. Ce sont ces différentes conditions qui permettent le processus de saisie de l'expérience : avant de saisir ce qui m'arrive, je suis saisie.

#### **5.2.1.3 Questionner son expérience pour mieux la décrire**

Offrir une attention ouverte à son expérience nous fait passer, tel qu'explicité plus haut, de l'ouverture à l'accueil, de l'accueil à une expérience de ressentir vivement ce qui se donne, avant de pouvoir décrire ce qu'on observe de plus en plus clairement. Décrire de manière efficace son expérience suppose de pouvoir, voire de savoir avant tout la questionner. Le questionnement favorise alors une certaine mise à distance, plus exactement un certain détachement entre l'apprenant et son expérience, créant un espace à partir et grâce auquel l'expérience peut effectivement devenir une source de connaissance à décrypter.

Le processus de questionnement, comme le suggère Pierre Vermersch (2006a, p. 86), devrait réussir à ne pas induire de « réponses de l'ordre du déjà conceptualisé », mais plutôt « des réponses ponctuelles et descriptives ». Le même auteur propose d'éviter les demandes d'explications que suscite *le pourquoi*, pour favoriser un questionnement « qui guide vers

le pré-réfléchi » que suscite plutôt *le comment*. User de ce type de questionnement est un véritable *savoir-faire* qu'il faut apprendre, une pratique à laquelle il faut s'entraîner, comme l'affirme à juste titre Vermersch (2006a, p. 86), puisqu'il est plus naturel de recourir d'emblée au *pourquoi*, et d'interroger spontanément l'intention que de diriger l'attention sur les moyens.

#### **5.2.1.4 Décrire l'expérience pour mieux l'élucider**

La description de l'expérience dans une perspective formative a comme visée principale l'élucidation de l'expérience; ce qui passe en principe par l'analyse du déroulement de l'expérience telle qu'elle a été vécue et prise dans ses différentes couches. De couche en couche, je chemine vers le cœur de mon vécu, en quête d'une réalité dépouillée de mes représentations et de mes idéalizations. Nous sommes ici en quête du grain tel que le conçoit Pierre Vermersch (2006a, p. 147) avec son concept de granularité. Pour lui, « la granularité de la description doit être un paramètre variable qui s'adapte à la recherche d'intelligibilité et à la précision de l'information recherchée ». Il s'agit d'une écoute fine de différents niveaux de détails pour laisser voir ce qui demeure implicite dans la description, ce que Vermersch appelle la fragmentation. Une pratique qui repose sur : « une analyse de la tâche qui concerne à la fois le principe du découpage en unités plus ou moins fines et la prise en compte des propriétés de ces unités et de leur enchainement ». (2006a, p.147)

#### **5.2.1.5 Saisir et être saisi par le sens de son expérience : une démarche compréhensive**

Depuis Husserl, la phénoménologie nous enseigne que c'est par la sortie du regard naturaliste et de la réduction, et par elle seule, que je peux espérer comprendre quelque chose du monde et de moi-même. C'est en cela que la perspective phénoménologique intéresse le champ de la formation et me semble enrichir de manière efficace la réflexion sur les processus d'apprentissage. C'est ainsi que le travail de Pierre Vermersch en psychophénoménologie a constitué sur mon chemin de l'apprendre à apprendre de



l'expérience, un support d'une grande finesse et d'une grande qualité éducative. Ce travail montre que les efforts de description donnent accès au phénomène et au sens qu'il dévoile, et permettent ainsi d'entrer dans une démarche compréhensive essentielle à tout projet et tentative d'apprentissage.

L'observation de l'expérience, son interrogation et sa description génèrent de la conscience neuve qui me saisit au même moment que je commence à y comprendre quelque chose. Il y a ainsi des couches successives de sens qui se révèlent à la conscience de l'observateur, que le sujet est alors mis au défi de nommer, pour mieux le saisir, pouvoir non seulement le réfléchir mais aussi le partager.

Cette manière de faire permet d'engager le sujet pensant à partir de ce sens inédit qui s'est révélé dans une démarche réflexive. Celle-ci constitue un appel pour l'investir en action et en relation et contribue à l'intégration des apprentissages. Une telle démarche va donner corps aux apprentissages du sujet en formation et lui permettre de les réfléchir de manière à ce qu'ils soient transférables, d'un secteur de sa vie à un autre. Ce processus permet également de construire de la cohérence existentielle, théorique et pratique.

### 5.2.2 Le dialogue - une mise en action sur le chemin de l'intercompréhension

*Dans notre culture moderne, les hommes et les femmes peuvent interagir de diverses façons : ils peuvent chanter, danser et jouer ensemble sans trop de difficulté, mais leur aptitude à parler de sujets qui les touchent profondément semble les conduire invariablement à la dispute, à la division et souvent à la violence. À notre avis, cet état de chose est le reflet d'une lacune profonde qui se répand dans le processus de la pensée humaine.*

David Bohm, 1991

L'enjeu majeur de l'ambition d'apprendre à apprendre de son expérience consiste à relever le défi du dialogique comme le propose ci-dessus Bohm. Notre espérance consiste à dire que l'espace dialogique s'apprivoise tout comme le rapport à l'expérience, et que *dialoguer* est une compétence qui s'apprend au même titre que *le savoir apprendre*.

En effet, sur ce chemin de formation, il faut bien comprendre que si la connaissance issue de l'expérience est radicalement subjective et peut sembler présenter une évidence pour soi, sa valeur et sa validité sociale dépendront de son inscription dans une dynamique intersubjective opérante. C'est dans cette perspective que Nathalie Zaccai-Reyners (1996) invite à la suite de George Herbert Mead (1963) de l'Université de Chicago, à la construction d'espaces d'intercompréhension, ce qui présuppose donc : « l'engagement dans un processus coopératif d'activité au sein duquel les individus sont à même de se forger une communauté d'intérêt ». (Zaccai-Reyners, 1996, p. 91)

L'espace dialogique ouvre de nouveaux possibles sur le chemin de construction de soi. Tout en déployant les compétences autoréflexives développées grâce aux étapes précédemment exposées, le dialogue approfondit voire agrandit le processus du cheminer vers soi constitutif des sujets qui émergent du sens à la fois partagé et déployé.

La même auteure précise que Mead (1963, p. 115) avait raison de dire que « le langage est un processus indispensable à la naissance du soi », puisqu'il permet à l'individu de :

[...] ressentir pour lui-même la réaction que provoque un stimulus chez autrui. En effet, dès lors que l'interaction médiatisée par le langage est intériorisée, et que l'individu en vient à pouvoir se tenir des conversations intérieures dans lesquelles il est lui-même son propre interlocuteur, apparaît la possibilité de l'auto-objectivation qui est nécessaire à l'émergence de la conscience de soi. (Zaccaï-Reyners, 1996, p. 80)

La visée intercompréhensive suppose donc une capacité première de pouvoir dialoguer avec soi-même. C'est par là que le sujet apprenant se manifeste dans l'élan qui le pousse dans un mouvement vers l'autre et dans une soif de participer à l'édification d'un monde partagé. Par ailleurs, le dialogue nous fait passer de l'autoréflexivité à une interaction qui inaugure une véritable démarche réflexive et dialogique qui devient alors impersonnelle. C'est-à-dire qu'une telle démarche concerne désormais bien plus que moi, pointe vers l'autre et le monde, non seulement dans les intentions mais aussi dans la pratique communicationnelle. Ainsi, nous devenons relationnellement intelligent dans le sens où l'entend Christian Bobin (1996, p. 25), pour qui l'intelligence est: « [...] une force solitaire, d'extraire du chaos de sa propre vie, la poignée de lumière qui éclaire un peu plus loin que soi - vers l'autre là-bas, qui comme nous est égaré dans le noir ».

Le dialogue constitue ainsi une pratique dans le sens d'une mise en action de soi, qui dépasse l'idée d'une mise en pratique d'un savoir déterminé ou tout simplement d'une technique quelconque. Ce dont il est question ici concerne la transformation de l'être et la capacité d'agir dans le monde en transcendant ses habitudes. Un tel apprentissage demande une véritable pratique de soi dans le sens où l'entend Foucault (1991), une pratique qui exige un effort considérable. Un effort de vigilance pour ne pas me laisser glisser dans mes failles habituelles sans en assumer la responsabilité. L'enjeu consiste pour le sujet apprenant à arriver à prendre la mesure des effets de son action, de sa parole et de son interprétation de la réalité sur son environnement naturel et humain. La véritable conscience de soi comprend ainsi une certaine conscience de l'altérité. C'est cette dernière qui permet de réduire les écarts entre ce que je comprends avec ma pensée et ce que je suis capable d'effectivement réaliser, ou ce que je suis capable de contenir émotionnellement parlant.

### 5.3 RENOUVELLEMENT DE LA VISION DU MONDE : UNE PERSPECTIVE EXISTENTIELLE

*L'existence est une flamme qui, constamment attaque nos théories. La pensée existentielle n'offre aucune sécurité, aucun abris au sans abri. Elle ne s'adresse à personne sauf à vous et à moi. Elle trouve sa justification lorsque par-dessus l'abîme de nos langages, de nos erreurs, de nos égarements et de nos perversités, nous faisons, dans la communication avec autrui, l'expérience d'une relation établie, perdue, détruite, ou retrouvée.*

Ronald D. Laing, 1969, p. 44

Au cours de ma démarche de recherche, nous l'avons vu, je me suis prise d'affection pour le concept de vision du monde, traduit du terme allemand *Weltanschauungen*, que les phénoménologues et les herméneutes définissent à la fois comme un concept et un processus (Boublil, 2009). Pour Carl Gustav Jung :

Avoir une conception du monde (*Weltanschauung*), c'est se former une image du monde et de soi-même, savoir ce qu'est le monde, savoir ce que l'on est. [...] Toute conception du monde a une singulière tendance à se considérer comme la vérité dernière sur l'univers, alors qu'elle n'est qu'un nom que nous donnons aux choses. (Jung, 2008, p. 300)

Chez Mezirow (2001, p. 54), je retrouve une terminologie comparable alors qu'il utilise *perspective de sens* « [...] pour référer à un groupe de schèmes de sens apparentés. » Dans son ouvrage *Penser son expérience - Développer l'autoformation*, Mezirow met en lumière son concept en s'appuyant sur Gidden (1976) :

Le concept de perspective de sens auquel je me réfère est d'un usage aussi répandu en philosophie qu'en linguistique. Pour Gidden (1976, p.142) les « les jeux de langage » de Wittgenstein, les « réalités alternatives » de Castenada, les « structures de langage » de Wortf, les « problématiques » de Bachelard et Althusser et les « paradigmes » de Khun servent tous à mettre en évidence que le sens des termes, expressions et définitions ne peut se comprendre qu'en relation à des « cadres de sens ». (Mezirow, 2001, p. 61)

### 5.3.1 Penser son expérience et découvrir son propre regard

C'est dans le souci d'apprendre à me prémunir des dangers et des souffrances que peuvent engendrer la fixité de tels cadres de sens, voire de tels absolus de vérité pour évoquer de nouveau Jung, que je me suis intéressée aux processus de formation et de transformation des représentations. « Voir autrement », « voir différemment », je dirais même *voir plus* est devenue non seulement une affaire d'affranchissement et d'élargissement de la conscience, mais également d'ouverture, de possibilités de reliance, d'appartenance et de participation au monde. Porter attention au regard que je portais sur les choses et le monde, a constitué pour moi un lieu de formation inouï, de manière telle, que j'envisage aujourd'hui la question de l'adaptabilité et de la plasticité du regard au cœur de la question de l'apprentissage. « Le défi est là », nous rappelle Pierre Bertrand (2014, p. 22), « sommes-nous capables de voir ce que nous expérimentons, ou ne voyons-nous que les images dans lesquelles nous baignons socialement et à l'aide desquelles nous communiquons? »

Comme le rappelle Pierre Bertrand (2012, p. 26-27) dans son ouvrage *La liberté du regard* :

Nous ne sommes pas là pour créer de nouvelles images ou de nouvelles idées, mais pour faire en sorte que les images ou les idées ne nous empêchent pas de vivre. Il faut donc dégonfler les images ou les idées, non par nihilisme, mais au contraire par amour de la réalité telle qu'elle est. [...] entrer d'abord en contact avec elle. C'est le plus difficile : voir ce qui se trouve sous nos yeux, car cela est caché, formé ou déformé par les images.

J'ai donc compris que l'enjeu n'était pas de changer une vision du monde pour une autre, mais bien d'éduquer le regard, afin qu'il devienne moins focal, plus large et conséquemment plus mobile et apte à saisir la complexité des phénomènes. J'ai compris également, comme il en est pour l'apprentissage, que s'employer à renouveler sa vision du monde (*Weltanschauung*) implique de s'employer à renouveler également nos modes d'interprétation et de production du sens. Ce qui veut dire que la transformation de la vision du monde engage tout un travail perceptif et réflexif sur sa propre pratique de penser.

### **5.3.2 La présence attentive : vers le renouvellement de ses systèmes de représentations**

C'est dans cette perspective, que j'ai opté pour une vision qui mettait au cœur de ma démarche de recherche-formation, la question de l'apprentissage à partir de l'expérience vécue et vivement ressentie, alors que je naissais ainsi au sujet percevant conscient de lui-même.

C'est bien grâce à sa fidélité à cette conscience de soi que le sujet apprenant peut mettre en mouvement son système de représentations du monde. J'estime alors, à la lumière de cette recherche-formation, que certaines conditions apparaissent porteuses. La conscience de soi serait alors essentielle au projet de renouvellement des systèmes de représentations; à condition que le sujet s'engage résolument à une plus grande proximité à l'expérience ressentie, à rester dans une présence attentive à son activité réflexive et à demeurer ouvert aux impulsions d'action qui émergent de là et qui dévoilent ainsi la puissance agissante de sa présence au monde. La figure qui suit tente de symboliser cette dynamique formative que la présente recherche essaie d'éclairer.

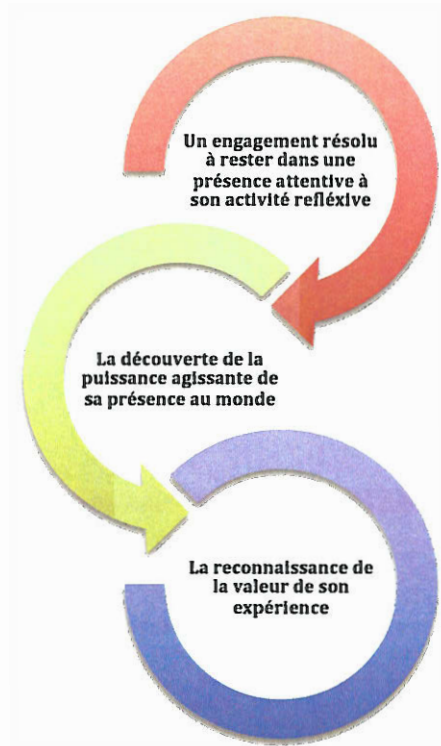


Figure 3 : Le renouvellement de la vision du monde en trois mouvements

Cette triple boucle d'émergence de sens et de connaissance à partir de l'expérience me renvoie à la notion d'activité telle qu'envisagée par Jean François Billeter (2012). Dans son magnifique ouvrage intitulé *Un paradigme*, Billeter considère « [...] la réalité entière comme *de l'activité* et le sujet comme *de l'activité*, qui devient par moment consciente d'elle-même et du monde [...] ». Billeter (2012, p. 23) aborde alors l'activité « [...] comme le fond commun de tous les phénomènes, en nous et hors de nous », une conception qui m'aide ainsi à approcher des multiples dimensions de notre expérience, dont ce que je pourrais nommer, la dimension « pensante » de notre expérience.

### 5.3.3 Apprendre à voir : une activité cognitive

Nous l'avons vu, ma démarche de recherche et de formation m'a indiscutablement initiée à devenir plus responsable de mes pensées et de ma vie. Dans la foulée, j'ai dû

accepter que je participe, même si c'est parfois inconsciemment, à créer ce monde que je m'évertue à dénoncer, ce réel dont je me plains, lorsque je le regarde dans une perspective déresponsabilisante.

En effet, j'ai dû m'engager sur un chemin de formation et de recherche qui m'exigeait de devenir de plus en plus consciente et de plus en plus sujet de mon « activité pensante ». Cet entraînement m'a permis de développer une attitude de vigilance et de responsabilisation croissante à l'égard de mes pensées, de mes gestes et de mes relations.

Pierre Bertrand propose alors d'apprendre à « voir » sa pensée, telle qu'elle est. L'attention ainsi portée à son « activité pensante » nous met au contact des errances de notre pensée, de ses répétitions, des surgissements aussi, sorte de jaillissements rafraichissants de sens qui captent soudainement notre attention. Une activité de pensée à laquelle nous sommes parfois si vivement présent, quelquefois vaguement, alors que d'autres fois, nous y sommes totalement absent. Il y a des moments où nous sommes davantage objet de notre pensée pour ne pas dire victime d'elle, si bien qu'elle paraît tantôt volontaire, tantôt involontaire et tantôt envahissante. Dans le même ordre d'idées, Danis Bois (2006) évoque la possibilité de renouveler le rapport à sa pensée, d'accéder à une pensée plus en phase avec soi, « plus libre des déterminismes de la pensée habituelle si enfermée dans les modes représentationnels qu'elle a elle-même créés ». (Bois, 2006, p. 64)

L'observation de la pensée peut dans ce sens favoriser une forme de désidentification au contenu de sa pensée. J'ai découvert de la sorte que je n'étais pas ma pensée, que mon identité, et encore moins mon être ne pouvaient se réduire à ce que je pense de moi et du monde.

J'ai eu besoin de temps pour intégrer réellement le fait que changer d'idée ne constituait pas forcément un risque identitaire. Cette désidentification offre la possibilité de prendre acte des contenus de sa pensée et ultimement d'agir sur eux en les laissant passer ou encore, en s'y attardant et en les déployant. Nous assistons alors à l'émergence d'un



sujet pensant, un sujet indispensable à l'avènement d'une transformation réelle de ses *aprioris* voire de ses *perspectives de sens*.

### 5.3.4 Devenir sujet de sa pensée - un processus évolutif

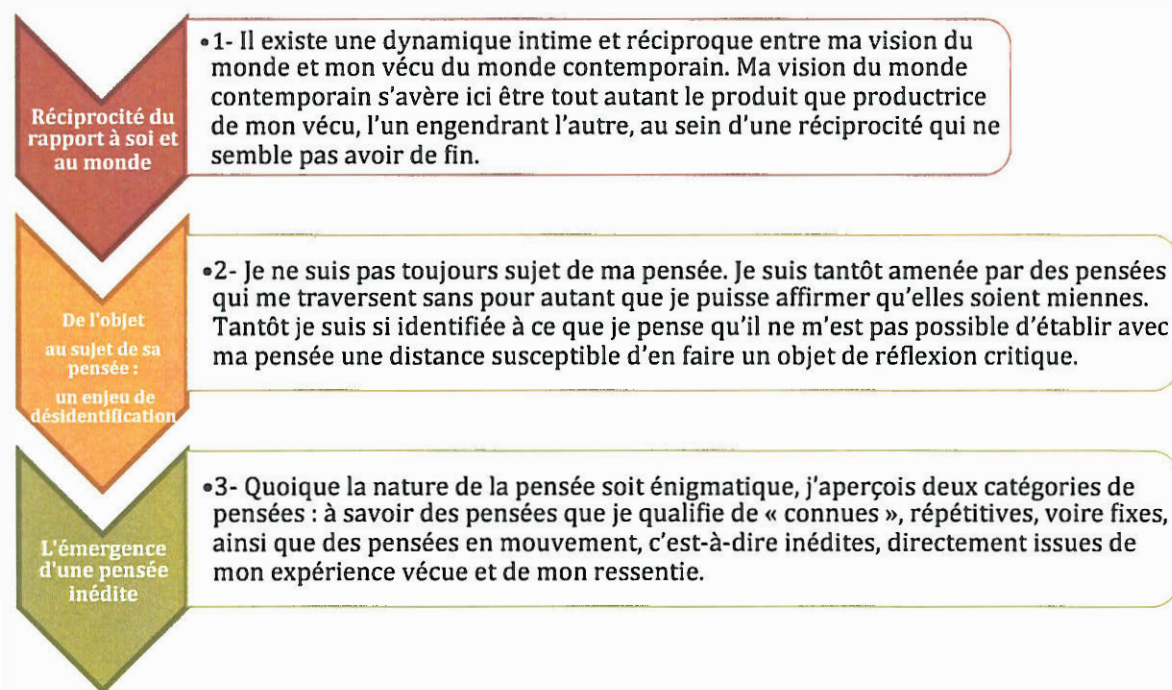


Figure 4 : Sur le chemin du renouvellement du rapport à la pensée

### 5.3.5 Découvrir la puissance agissante de sa présence au monde

*[...] chaque geste, même le plus simple (ouvrir une porte), est une puissance agissante. Nous la sentons au moment de l'exécution du geste, nous la sentons même quand nous pensons au geste puisque y penser, c'est l'ébaucher en nous-mêmes.*

Jean François Billeter (2012)

Au-delà de ce qui pourrait constituer « le champ du geste », ma conception de la puissance agissante de la présence humaine évoque le caractère systémique et écologique du monde, profondément « infractionable » comme l'expose Morin (1990, 1991(a), 1996)

avec son approche de la complexité. Cette conception implique par ailleurs une vision dynamique du monde, c'est-à-dire d'un monde en marche et en devenir.

Sur ce chemin de formation et de mon devenir plus humain, je cueillais l'expérience de la puissance agissante de ma présence au monde, comme premier fruit du travail amorcé sur la pensée. Nous sommes ici dans une vision existentielle de la formation comme le propose Bernard Honoré (1992) lorsqu'il affirme que l'homme existe en formation, en tant qu'il se laisse donner forme et qu'il participe à transformer le monde grâce à ses interactions avec lui, à partir d'une attitude assumée d'ouverture à l'existence.

[...] le monde et moi-même se révèle alors en formation de deux manières. D'une part en dévoilant dans le monde des formes nouvelles, des choses et des personnes et en me ramenant à moi-même transformé. D'autres part, en révélant que les formes acquises ont elles-mêmes été formées à d'autres moments et en d'autres situations (1992, p. 117-118)

Il s'agit donc d'une mise en présence, d'une présence attentionnée au monde, à l'autre et à soi-même, qui ne peut en aucun cas nous laisser indemne. Dans le même ordre d'idées, Laing précise que :

Nous sommes « agis », influencés, transformés en bien ou en mal par les autres hommes et en même temps nous agissons sur eux, nous les modifions de différentes manières. [...] L'homme est à la fois actif et passif, agissant et « agi », échangeant avec ses semblables expérience et action. (Laing, 1969, p. 26)

### **5.3.6 Reconnaître la valeur de l'expérience : une voie de formation et de connaissance**

Enfant de mon époque, héritière de la modernité, il m'a fallu bien du temps avant de pouvoir reconnaître la valeur et le potentiel formateur de l'expérience du sujet. Il me fallait en être convaincue pour consentir à conduire ma vie à partir d'elle, et à centrer mon projet de recherche sur ce thème. En effet, comme je l'ai déjà mentionné, j'ai été formée au premier et au deuxième cycle dans les programmes en psychosociologie de l'UQAR. Les influences philosophiques, théoriques et pratiques qui ont marqué mon chemin de formation se sont pourtant articulés autour de trois axes centraux, à savoir : le courant des

histoires de vie en formation, l'accompagnement par la médiation du corps sensible, et l'analyse de pratique d'inspirations psychophénoménologique et praxéologique. Malgré le fait que j'évoluais dans ce qui me semble constituer des conditions idéales, la conversion attentionnelle de l'extériorité à l'intériorité ne s'est pas faite de manière spontanée. La figure suivante présente ce confluent d'influences qui m'ont permis d'appivoiser la notion d'expérience ainsi que ses fondements théoriques et épistémologiques en cours de cette recherche-formation.

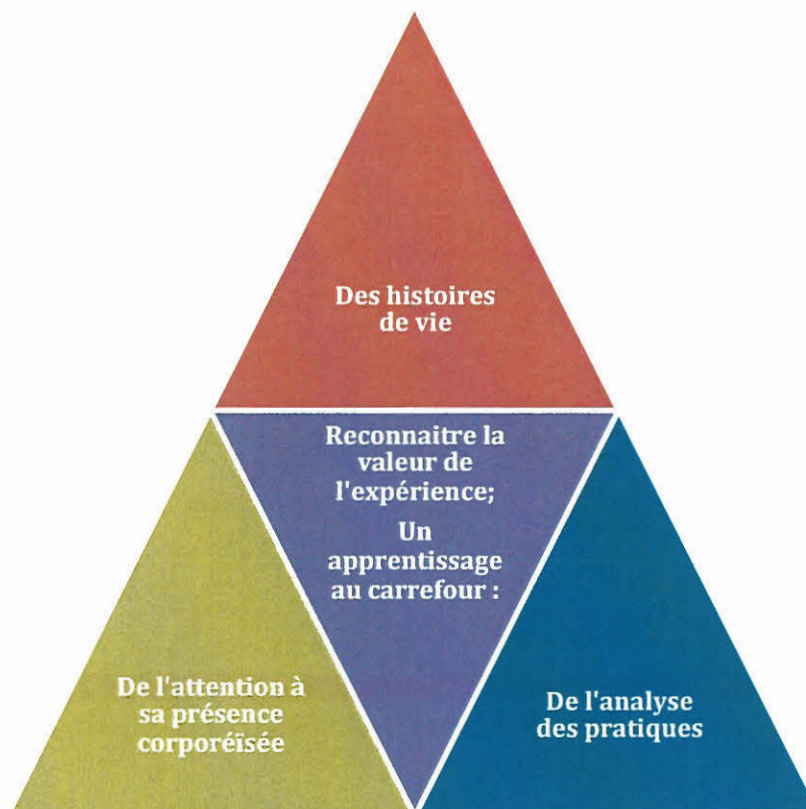


Figure 5 : La valeur de l'expérience : une rencontre au carrefour des histoires de vie, du rapport au corps et de l'analyse de pratique

Non seulement le renouvellement du rapport à l'expérience m'attendait au bout de ma découverte de la dimension formative de celle-ci, mais ma compréhension de ce qu'est l'expérience s'est également affinée. Avec Sylvie Morais (2013), précisons que dans le

sens commun, parler d'expérience réfère à la fois à l'expérience que nous avons et à celle que nous vivons ou que nous faisons.

Nous pourrions dire qu'*avoir de l'expérience* c'est l'accumulation de tout ce que nous pouvons savoir sur quelque chose et c'est aussi l'accumulation d'un certain savoir-faire. Mais *faire une expérience* c'est à la fois prendre connaissance de quelque chose et prendre conscience de soi. Lorsque je fais une expérience je comprends de l'« intérieur » et en même temps je mets en branle mon évolution personnelle. Dans le faire une expérience il y a un moi en déplacement : je me forme, me transforme, deviens autre. (Morais, 2013, p.12)

À la suite de Morais, je pourrais dire qu'au cours de ma démarche de recherche, j'ai eu l'occasion de faire et de vivre l'expérience de ce que Vermersch évoque en ces termes :

« Le point fondamental dont il nous faut partir est celui de « l'autorité de l'expérience » : je n'ai pas d'autre besoin de validation pour fonder la valeur de ce que je dis avoir vécu selon moi, que d'affirmer que je l'ai vécu. (Vermersch, 2004, p. 43)

Faire de cet énoncé une pratique formative, à la fois perceptive, réflexive et dialogique, m'a soutenue tout au long de cette démarche, autant dans ma fonction de formatrice, que dans le processus de renouvellement de la vision du monde, dans lequel j'étais engagée.

#### **5.4 LE PARADIGME DE L'EXPERIENCE : UNE NOUVELLE MANIERE DE MARCHER MA VIE**

J'ai le sentiment de sortir tout à fait autre de cette recherche, au point de me dire que toute cette aventure m'aura permis de changer de paradigme. Le concept de paradigme a d'abord été élaboré par le sociologue et épistémologue Thomas Khun (1983) dans son livre *La structure des révolutions scientifiques*. Un paradigme désigne un ensemble de pensées, d'attitudes, de valeurs, de manières de voir et d'agir et de dispositifs de recherche influençant les pratiques des chercheurs scientifiques. D'après Mezirow le concept de paradigme aurait également été défini par Kiesel comme : « ce à travers quoi nous regardons, plutôt que ce que nous regardons, quand nous portons notre regard sur le

monde » (Kiesel, 1982, p.95, cité par Mezirow, 2001, p.66).

Le lecteur se souviendra bien qu'au début de cette recherche, j'étais noyée dans un sentiment de non-sens, dans une désespérance sans nom, dont l'antidote était une quête de sens acharnée. Je n'aurais pas pu à cette époque entendre ces propos de Christiane Singer que j'endosse sans aucune difficulté aujourd'hui.

La vie n'a pas de sens, ni sens interdit, ni sens obligatoire. Et si elle n'a pas de sens, c'est qu'elle va dans tous les sens et déborde de sens, inonde tout. Elle fait mal aussi longtemps qu'on veut lui imposer un sens, la tordre dans une direction ou dans une autre. Si elle n'a pas de sens c'est qu'elle est le sens. (Singer, 2001, p. 43)

Cette citation de Christiane Singer exprime à merveille l'espace de résolution auquel m'a conduite ce processus formateur. Elle évoque la douce plénitude intérieure qui survient parfois avec évidence ou encore se déploie silencieusement et qui m'a amenée à envisager l'expérience au cœur de mon renouveau existentiel, théorique et pratique. L'expérience qu'il m'a été donné de vivre, fait que résonnent fortement en moi ces mots de Christiane Singer. Lorsque je me tiens au plus près de mon expérience, ma vie devient vivante, vibrante et vivifiante, elle abreuve alors mes manques de sens et de connaissance et estompe ma désespérance. Parfois, elle me confronte aussi à l'étroitesse de ma pensée, ce qui fait qu'il ne s'agit pas non plus nécessairement d'un chemin de tout repos. La voie de l'expérience demande de l'audace et de la patience. Elle participe à calmer mes angoisses face à la mort, à la souffrance, à la solitude et à l'absurde.

#### **5.4.1 Les nécessités éthiques au cœur de l'agir en formation dans le paradigme de l'expérience**

*Si apprendre est abandon, enseigner est responsabilité. Mais si enseigner est responsabilité, ce ne peut être qu'abandon. Un acte d'acceptation de la peur de l'autre face à l'incertain. Mettre des limites à un amour sans mesure qui néglige la*

*présence de l'autre, éviter la tentation de la domination.*

Luis Gomez, 1999

La question du paradigme de l'expérience nous installe d'emblée non loin de l'impératif formatif de la réciprocité éducative. Un principe tout à fait attrayant, mais non pas moins délicat et complexe. Il invite ainsi à une éthique relationnelle qui demande de savoir « se gérer » et de savoir « cheminer vers l'autre ». À cet égard, Luis Gomez (1999) souligne avec pertinence cette nécessité éthique en ces termes :

Être vulnérable à la vulnérabilité de l'autre qui s'abandonne à moi, pour à mon tour m'abandonner à l'autre dans un souci de responsabilité. C'est dépasser l'instinct provenant de la blessure originelle : la peur de l'annihilation, reflet atavique d'auto-protection devant l'autre qui exige de moi son droit à l'existence, et à ses propres peurs. (Gomez, 1999, p. 156)

En effet, une pratique formatrice qui s'appuie sur l'expérience vécue ne peut véritablement remplir ses promesses de formativité sans que les sujets de la relation éducative ne soient ouverts et actifs dans l'élargissement de leur propre conscience. C'est, à mon sens, la recherche de l'équilibre entre une présence à soi, aux autres, au monde, ainsi qu'au projet commun et à la vie, qui permettra au praticien d'éviter différents pièges, dont celui de l'ultime préoccupation de soi devant la vulnérabilité et les demandes parfois démesurées des formés.

[...] la conscience n'est pas un état, mais un acte. Elle n'est pas une substance, mais une relation. La conscience n'est donc pas déterminée à réaliser une forme nécessaire. Elle est dans son engagement à se construire une existence possible. (Labelle, 1998, p. 105)

### **Le souci de la vie**

*L'harmonie peut advenir lorsque les contraires se découvrent tout à coup complémentaires, les discordances elles-mêmes sont à intégrer dans une plus haute partition où l'œuvre de chacun, enfin reconnue, collabore au bien-être du Tout...*



Jean Yves Leloup, 1997

Dans cette perspective, parler du souci de la vie c'est accepter comme principe de base qu'il y a, dans toute situation formative, des devenirs en marche. Le formateur peut ainsi choisir d'orienter son attention propre et celle des formés, de manière constante, bien au-delà des contenus, vers cette vie qui cherche à prendre forme au cœur de chaque interaction, introspection, réflexion ou action éducative. Dans notre champ de pratique, nous parlons souvent de porter un regard délicat et attentionné sur les processus formateurs, sur ce qui se passe dans les interstices de nos interactions, dans les silences qui les ponctuent comme dans la contagion tonique qui caractérise le climat de nos échanges et actions éducatives.

Il ne s'agit donc plus de chercher à avoir raison, de se borner à une volonté de réaliser absolument ses intentions et ses planifications didactiques, mais de se mettre à l'écoute de ce qui cherche à vivre dans la rencontre. Aline Fortin (1973) dans un texte sur la formation en laboratoire préconise dans ce sens « un savoir être avec ce qui est », dans *l'ici et maintenant* et de faire de la place à ce qui se présente, jusqu'aux contenus émotifs, aux silences et aux résistances.

Nous sommes proche ici des perspectives néo-vitalistes, à la manière d'un Gilles Deleuze (2003)<sup>27</sup> ou encore d'un Bergson (1927), qui affirme dans son « Évolution Créatrice », faire l'expérience d'une force immanente à la vie. D'après Bergson (1907)<sup>28</sup>, la vie aurait donc en elle une force et un élan, un moteur et une direction. Se soucier de la vie revient alors à se mettre à l'écoute de cet élan vital qui anime nos actions éducatives, à se propulser sur son moteur et à suivre sa direction. Ce type de rapport à l'existence et à la formation, invite le sujet formateur à ne pas faire entrave à la vie et au mieux à la servir. Cette force vitale se conçoit ici comme un principe animé, une force en mouvement.

---

<sup>27</sup> Je réfère ici à une seconde édition de *Pourparlers 1972 -1990*, d'abord édité en 1990 aux éditions de Minuit, à Paris.

<sup>28</sup> L'évolution créatrice a originalement été publiée en 1907. Je me réfère ici à une version électronique des Presses universitaires de France de 1959 (86<sup>e</sup> édition), mise en ligne dans « les classiques de l'UQAC ».

### Le souci de l'autre - une quête du commun

*L'« autre », en sauvant de l'asphyxie du soi, de l'enfermement en soi, maintient le « soi » en progrès. De même est-il ce qui permet à la vie de ne s'immobiliser dans aucune détermination, ne se laissant plus isolée de part et d'autre, ne se laissant plus retomber d'un côté ou de l'autre, mais de demeurer constamment « fluide » [...].*

François Jullien, 2012, p.79

Le souci de l'autre est un appel à la responsabilité face à la préciosité et à la fragilité de la vie de l'autre. Cette nécessité à laquelle nous convoque l'existence d'autrui se situe bien en amont des considérations du petit moi, avec ses désirs, ses peurs, ses violences. Le souci de l'autre tel qu'il est ici envisagé, comprend certainement une reconnaissance des ressemblances dues à notre commune humanité, sans nier les incontournables différences qui fondent nos singularités. Dans sa *leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*, François Jullien (2012) nous propose d'oser ouvrir des « écarts » pour produire de « l'entre », car il n'y a que l'entre qui participe véritablement à la promotion de « l'autre ».

[...] Il faut de l'autre, donc à la fois de l'écart et de l'entre pour promouvoir du commun. Car le commun n'est pas le semblable : il n'est pas le répétitif et l'uniforme mais bien leur contraire. [...] Je ne dirais même pas que le commun s'obtient par dépassement des différences; mais plutôt qu'il ne se promeut qu'à partir et qu'à travers des écarts, ces écarts générant de l'entre, où s'effectue le commun. Le commun politique, celui de la Cité, ne s'obtient également que par ce travail et à ce prix. (Jullien, 2012, p.72-73)

Au-delà de cet argumentaire qui nous enseigne quelque chose à propos de ce qui structure la figure même de l'altérité, je ne peux aller au bout de ma réflexion sans poser la question de l'autre à l'intérieur de la relation. À la suite d'Emmanuel Levinas (1982, p.83), je suis d'avis que la relation avec autrui ne se noue que comme responsabilité. En effet, le souci de l'autre est responsabilité dans la mesure où il nous met face à l'infinie vulnérabilité humaine. Une énorme responsabilité, qu'elle soit acceptée ou refusée, désirée



ou non, que nous sachions ou pas comment l'assumer, que nous puissions ou non la rendre opérante.

Pour le même auteur : « La subjectivité, se constituant dans le mouvement même, où, à elle, incombe d'être responsable pour l'autre, [ce qui] va jusqu'à la substitution pour autrui » (1982, p.19). Dans différents contextes de la vie, une rencontre interhumaine s'opère lorsque je suis saisie par la nudité, la vulnérabilité et la préciosité de l'autre. Je suis alors dans ce que Levinas appelle l'expérience du Visage. Cette expression renvoie à l'idée que : « la peau du visage est celle qui reste la plus nue, ... bien que d'une nudité descendue. Il y a dans le visage une exposition sans défense. Une pauvreté essentielle... La preuve en est qu'on essaie de masquer cette pauvreté en se donnant des poses, une contenance. » (1982, p.90)

Pour Levinas, l'accès au visage de l'autre devient alors une responsabilité éthique, dans la mesure où il y a un appel à un dépassement de l'acte perceptif pour entrer dans une expérience empathique. Ainsi, je ne peux plus me contenter de regarder un autre être humain, comme si je toisais un objet extérieur. Son visage m'interpelle et je me sens responsable de lui, obligé par son dénuement, la nudité essentielle, sa fragilité humaine exposée à toutes les violences.

Il me semble évident qu'une telle responsabilité est d'une exigence démesurée. Nous ne pouvons donc pas faire face au souci de l'autre sans cultiver le souci de soi, au risque de tomber dans une dérive sacrificielle. Aussi, pour s'élever à la hauteur d'une telle responsabilité, le souci de l'autre nous invite à une véritable pratique de soi, un entraînement susceptible de nous désencombrer de toute préoccupation de soi et de nous installer dans notre propre vulnérabilité responsable.

### **Du souci de l'autre à la pratique de soi**

*Il s'agit en somme de partir à la recherche d'une autre philosophie critique : une philosophie qui ne détermine pas les conditions et les limites d'une*

*connaissance de l'objet, mais les conditions et les possibilités infinies de transformation du sujet.*

Foucault, 2001, p.508

Le souci de soi dont il est question ici, doit s'entendre comme un mouvement de retour vers soi, pour « résider » en soi-même. Une attitude de présence à soi et à sa subjectivité et qui pourtant ne nous coupe pas du monde. D'après Michel Foucault (2001) : « Le souci de soi est un principe régulateur de l'activité, de notre rapport au monde et aux autres » (Foucault, 2001, p.519). Pour cet auteur, cette notion implique aussi les « actions que l'on exerce de soi sur soi, actions par lesquelles on se modifie, par lesquelles on se purifie et par lesquelles on se transforme et on se transfigure » (Foucault, 2001, p.12-13). Il est donc question ici d'un certain travail sur soi, de s'occuper de soi-même, pour ne pas polluer les autres et le monde avec les bruits incessants de nos psychés pleines d'elles-mêmes lorsqu'elles sont sous l'emprise du narcissisme ou autre mal-être profond. Le souci de soi débordé ici sa visée primaire de développement personnel pour devenir un devoir citoyen. Marie Beauchesne (2011) abonde dans le même sens en affirmant son « souci de ne pas faire subir à autrui les représentations étroites de moi-même, des autres et du monde qui m'ont été léguées par mon passé encore douloureux ou inconscient. » (Beauchesne, 2011, p.191)

En d'autres mots, le souci de soi est le fruit d'un regard, qui demeure sensible et ouvert à l'extérieur tout en étant en permanence tourné vers l'intérieur. « C'est une manière de veiller à ce qu'on pense et à ce qui se passe dans la pensée » dira Foucault (2001, p.12), ajoutons à sa suite qu'il ne s'agit pas de s'intéresser seulement à sa pensée, mais bien à l'ensemble de son expérience y compris ce que l'on éprouve, ce que l'on ressent. Pour Foucault, le souci de soi c'est ce qui participe à réhabiliter la question de « l'immanence du sujet » (Foucault (2001, p.507), un sujet « qui ne soit pas soutenu par des valeurs transcendantes ou conditionné de l'extérieur par des normes sociales » Foucault (2001, p. 512). Se soucier de soi revient par ailleurs, à veiller sur la vérité de son expérience de manière à éviter de sacrifier ce qui en émerge, sur l'autel des croyances, des principes et

des attentes du sujet, dans une situation donnée. Devenir sujet de son expérience pose ici la question du courage d'assumer avec intégrité les conséquences de celle-ci. Parfois, le sujet se trouve dans une situation délicate dans le sens où il aura quelques fois à se tenir seul et à ramer à contre-courant face à une vision partagée. En effet, penser par soi-même, en cohérence avec son expérience, au-delà de la pensée dominante et des « qu'en-dira-t-on », n'est pas toujours chose facile. C'est dans ce sens que pour Foucault le souci de soi constitue un véritable art de vivre : une pratique.

Par son travail sur la question du souci de soi, Foucault nous sort de l'enjeu de la connaissance de soi, en montrant que l'enjeu n'est pas de connaître, mais d'entrer dans une pratique transformatrice. Il précise à ce propos que :

La pratique de soi aura un rôle correcteur au moins autant que formateur. [...] La pratique de soi s'impose sur fond d'erreurs, sur fond de déformation et de dépendance établies et incrustées qu'il faut secouer. Correction-libération, beaucoup plus que formation-savoir. (Foucault, 2001, p. 90-91)

Le souci de soi, envisagé comme pratique de soi, m'a défiée tout au cours de cette démarche de recherche et de formation, car il me fallait avoir une pratique qui soit un lieu spécifique de travail sur moi-même. C'est ainsi que le corps a pris une place prépondérante dans mon processus de formation. À la suite de Foucault, j'ai vu : « [...] le corps réémerger comme objet de préoccupation, de sorte que s'occuper de soi, sera à la fois s'occuper de son âme et de son corps. » (2001, p.105)

Pour conclure ce chapitre qui expose les résultats de ma recherche, je voudrais présenter cette échelle d'obligations de conscience qui m'apparaît au bout du chemin d'apprendre à apprendre de son expérience comme une nécessité éthique inhérente au paradigme d'expérience.

De la vie, de l'autre et du soi, on ne sait pas ce qui prime, la seule chose que je peux dire est que les trois évoluent dans une réciprocité certaine, et que ma responsabilité face à l'autre et à la vie m'intime l'ordre d'avoir une pratique de soi, rigoureuse et régulière.





## CONCLUSION GENERALE

*Il est urgent d'agir en formation pour que le désir de vivre puisse se manifester dans l'espoir et dans la joie. Cela concerne autant la formation initiale que la formation continue.*

Honoré, 1992

C'est au bout d'une longue traversée que je termine ce chemin de formation et de recherche. Au terme de mes premiers pas vers l'apprendre à apprendre de mon expérience, je ressors augmentée, plus outillée. Mes gains qui se présentent avec de nouveaux projets, un nouvel élan de formation et une plus grande soif d'apprendre. Je m'ouvre à un nouvel horizon.

Au terme de ma démarche de recherche, je ne peux plus envisager les processus de changement et de formation, sans penser le sujet dans son rapport à l'expérience. Nous nous en souviendrons, c'est bien elle, cette expérience retrouvée et dépouillée de mes représentations et idéalizations, qui m'a permis de transformer quelque chose de mon rapport au monde.

« La souffrance pointe toujours vers le non-sens », affirme Pierre Bertrand (2013). C'est d'elle dont j'ai voulu témoigner ; elle, que j'ai cherché à transformer, pour moi-même mais également pour rejoindre les autres au cœur de nos difficultés à nous laisser déborder par la vie, toujours imprévisible et sauvage.

Mon chemin de formation et de recherche m'a fait découvrir que c'est dans l'intimité de l'expérience qui se déroule, là, où je suis au plus proche d'elle, au plus proche de sa vérité, que je suis le plus apaisée, soulagée de mes manques de sens et de mon impuissance. Là, où ni la course du monde, ni ses bruits, ni la perspective de ma propre mort ou encore de ma solitude, ne me font plus alors autant vaciller. La vie m'apparaît parfois si

imprévisible, si abondante, si inconcevable que je ne saurais plus me permettre de fixer, en pensée, la suite du monde.

Apprendre à mettre en perspective ma vision du spectre de l'autodestruction de notre civilisation ne m'a pas rendue pour autant insensible à l'organisation de nos sociétés. Au plus près de l'expérience, accueillir inconditionnellement le réel de l'instant tel qu'il est, pour y saisir sa plénitude, ne m'a pas pour autant conduite dans une forme de relativité exacerbée ou de nihilisme, à l'égard de ce qui constitue toujours pour moi les écueils du « génie » de notre espèce. S'il est vrai que je sais mieux laisser vivre l'*inconcevable* déroulement du monde, je cherche encore mon chemin citoyen. Je le cherche dans la complexité de mon parcours, qui veut embrasser mon expérience évidente, la force du vivant, ma vision de la fragilité humaine et de la vie sur Terre, ainsi que ma vision des effets accablants de nos modes de vie sur notre environnement et notre civilisation. Je cherche comment prendre parole dans la cité, comment penser le politique et agir au sein des institutions tout en restant bien ancrée au cœur de mon expérience intime.

Je me sens désormais poussée à réaliser, au sein de mon existence, dans ma propre vie quotidienne, la bienveillance de la vie qui est malgré tout, toujours présente en nous tous. Je me sens ainsi moins portée à m'épuiser sur le chemin d'une recherche de sens au cœur de notre histoire humaine, traversée par ses misères et ses horreurs comme par ses grandeurs et ses promesses.

Me tenir dans un lieu qui ne perd de vue aucun de ces deux rivages, me force à me maintenir dans une démarche de formation permanente au carrefour du souci de soi, de l'autre, de la vie et des institutions qui sont nos espaces communs d'expression.

Entrer dans la responsabilité de ma vie, dans la responsabilité partagée face à notre histoire humaine et à notre devenir collectif m'oblige à me tenir dans ma verticalité, dans ma dignité humaine et dans une confiance qui assume mon chemin de formation. Là où j'arrive, je me sens dans cette forte interpellation d'Yvan Amar qui appelle à l'obligation de conscience.

Nous sommes obligés d'assumer complètement la situation dans laquelle nous sommes, personne d'autre n'est responsable. Ma liberté sera quand j'assumerai mon sort, quand je l'assumerai pleinement. (Amar, 2002, p.47)

Je suis d'autant plus satisfaite de conclure ce travail, qu'il me permet d'apercevoir mon prochain pas. Je me sens à présent au bout d'une certaine manière de faire. Pour que l'expérience me livre toute sa richesse, il m'apparaît maintenant devoir revenir aux éléments de la culture et devoir me tenir là, plus que jamais au cœur de l'aventure humaine et de l'histoire de la pensée. En effet, pour éclairer les richesses que mon expérience dévoile, ce que j'y éprouve, j'y découvre, j'y comprends et apprends, je ne saurais aller plus loin, sans recourir aux efforts que mes frères humains déploient depuis si longtemps pour apprendre à mieux vivre et mieux être ensemble. Je suis ainsi appelée à la nécessité d'entrer dans le dialogue, de pénétrer dans ces espaces d'intersubjectivité et de co-crédation, qui demeurent pour moi un champ passionnant d'exploration.

Nous sommes en transformation tout au long d'une vie. Le monde dans lequel nous vivons est également en changement permanent. La question qui se pose consiste à déterminer ce qui relie ma vie au monde dans leur transformation. (Honoré, 1992, p.119)

### **Les limites de cette recherche**

Au bout de cette démarche, je vois clairement ce qui m'appelle dans la cohérence de la présente recherche et qui m'ouvre sur des perspectives de continuité. J'aimerais bien pouvoir fouiller et modéliser la question des conditions qui permettent qu'une expérience devienne formatrice. Un travail qui a déjà été exploré, notamment par les chercheurs du courant des histoires de vie en formation : (Josso (1991, 1995, 1999, 2002); Dominicé (1990); Courtois et Pineau (1991); Rugira (1999, 2000, 2004, 2008); Courtois et Bézille (2006); Christine Delory Monberger (2005)) et bien d'autres encore. Je voudrais également, dans les suites de cette démarche, clarifier les conditions pédagogiques et d'accompagnement qui soutiennent une démarche d'apprendre à apprendre à partir de l'expérience vécue. Dans mes recherches à venir, notamment au doctorat, je voudrais aussi sortir d'une logique de recherche à la première personne radicale, pour donner la parole aux



étudiants qui évoluent dans ces conditions pédagogiques pour en apprendre davantage sur l'expérience qu'ils font dans un processus de formation qui veut articuler sans prédominance les dimensions existentielle, ontologique, pratique et théorique de l'apprentissage humain.

Enfin, la fin de cette recherche n'est pas une véritable fermeture, c'est une fin de séquence certes, mais aussi l'ouverture d'un long chemin qui se donne à la bordure de mon futur... Un regard levé sur de vastes horizons, au-devant de moi. Des horizons qui m'appellent.

*Bien que presque personne n'en ait encore conscience, jamais il n'y eut une cause aussi grande, aussi noble, aussi nécessaire que la cause de l'humanité pour à la fois et inséparablement, survivre, vivre et s'humaniser.*

Morin, 2002, p.53

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANSA, Luis. 1997. *Le 4<sup>e</sup> Royaume*. Paris : Les Éditions du Relié. 201 p.
- ANZIEU, Didier. 1995. *Le moi-peau*. Paris : Dunod. 231 p.
- AMAR, YVAN. 2005. *L'Effort et la Grâce*. Paris : Éditions Albin Michel. 205 p.
- ARGYRIS, Chris, Robert PUTMAN et Diana MCLAIN SMITH. 1985. *Action Science: Concepts, Methods, Skills for Research and Intervention*. San Francisco : Jossey-Bass. 480 p.
- ARGYRIS, Chris et Donald SCHÖN. 1974. *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass. 224 p.
- AUBERT, Nicole. 2006 « L'urgence, symptôme de l'hypermodernité : de la quête de sens à la recherche de sensations ». *Communication et organisation*. En ligne. N°29, pp.11-21. <<http://communicationorganisation.revues.org/3365>>. Consulté le 6 juin 2013.
- BARBIER, René 1993. « *Journal d'itinérance* » Dans Site personnel de René Barbier. En ligne. < <http://www.barbier-rd.nom.fr/journald'itinerance.htm> > Consulté le 15 mars 2013.
- BARBIER, René. 1995a. « Krishnamurti et l'esprit de comparaison ». Dans *Symposium Krishnamurti et l'éducation à la fin du xxème siècle*, Université Paris 8 (CRISE), 29 et 30 mai 1995. En ligne. p. 68-78. <<http://www.barbier-rd.nom.fr/SYMPO-complet-6-2008.pdf>>. Consulté le 31 janvier 2011
- BARBIER, René. 1995b. « L'art d'apprendre ». Dans *Symposium Krishnamurti et l'éducation à la fin du xxème siècle*, Université Paris 8 (CRISE), 29 et 30 mai 1995. En ligne. p. 68-78. <<http://www.barbier-rd.nom.fr/SYMPO-complet-6-2008.pdf>>. Consulté le 31 janvier 2011
- BARBIER, René. 1996. *La recherche action*. Paris: Éd. Économica. 112 p.
- BARBIER, René. 1997. *L'approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos. 357 p.
- BEAUCHESNE, Marie. 2011. « Pouvoir devenir sujet, au cœur et par-delà les contraintes biographiques. Un itinéraire de formation à la reliance ». Mémoire de maîtrise en

étude des pratiques psychosociales, Rimouski : Université du Québec à Rimouski, 206 p.

BERGER, Ève. 2004. « Approche du corps en sciences de l'éducation, analyse critique des point de vue et positionnements de recherche. Perspectives pour un lien entre éprouvé corporel et relation pédagogique en formation d'adulte. » Mémoire de D.E.A., Paris : Université Paris 8. 140 p.

BERGER, Ève. 2005. « Le corps sensible, quelle place dans la recherche en formation ». *Revue internationale pratiques de formation : Corps et formation*. N°50, décembre. p. 51-64

BERGER, Ève. 2006. *La somato-psychopédagogie, ou comment se former à l'intelligence du corps*. Paris : Éditions Point d'Appui. 217 p.

BERGER, Ève. 2009. « Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : Étude à partir du modèle somato-psychopédagogique ». Thèse de doctorat en Science de l'éducation, Paris : Université Paris 8. 544 p.

BERGER, Ève et Pierre PAILLÉ. 2011. « Écriture impliquée, écriture du Sensible, écriture analytique : De l'im-plication à l'ex-plication ». *Recherches Qualitatives : Les défis de l'écriture en recherche qualitative*. Hors Série, N°11, p. 68-90

BERGSON, Henri. 1907. *L'évolution créatrice*. Paris : Les Presses universitaires de France. 372 p.  
Document pdf en ligne :  
<[http://classiques.uqac.ca/classiques/bergson\\_henri/evolution\\_creatrice/evolution\\_creatrice.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/bergson_henri/evolution_creatrice/evolution_creatrice.pdf)>  
Consulté le 21 juillet 2014.

BERTRAND, Pierre. 2005. *La conversion du regard*. Montréal : Les Éditions Liber. 191 p.

BERTRAND, Pierre. 2007. *L'intime et le prochain*. Montréal : Les Éditions Liber. 133 p.

BERTRAND, Pierre. 2013. Littérature grise. XX<sup>e</sup> Symposium du réseau québécois pour la pratique des histoires de vie.

BÉZILLE, Hélène et Bernadette COURTOIS. 2006. *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique Sociale. 256 p.

BILLETER, Jean-François. 2012. *Un paradigme*. Paris : Éditions Allia. 126 p.

BOBIN, Christian, 1993. *Le Très-bas*. Paris : Éditions Gallimard. 132 p.

BOBIN, Christian, 1996. *L'inespérée*. Paris : Éditions Gallimard. 120 p.

BOIS, Danis. 2001. *Le sensible et le mouvement*. Paris : Éditions Point d'appui. 146 p.

- BOIS, Danis. 2006. *Le moi renouvelé*. Paris : Éditions Point d'appui. 251 p.
- BOIS, Danis et Jeanne-Marie RUGIRA. 2006. « La relation au corps, une valeur ajoutée au courant d'histoire de vie en formation ». *Publications des chercheurs du CERAP*, Université Moderne de Lisbonne, 16 p. En ligne: <http://www.cerap.org> Consulté le 21 août 2009.
- BOIS, Danis. 2007. « Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte ». Thèse de doctorat en Science de l'éducation. Séville : Université de Séville. 417 p.
- BOIS, Danis et Didier, AUSTRY. 2007. « Vers l'émergence du paradigme du sensible ». *Réciprocités*. N°1, novembre. p. 7-22
- BOIS, Danis, Marie-Christine JOSSO et Marc HUMPICH, M. (sous la dir.). 2009. *Sujet sensible et renouvellement du moi, les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie*. Paris : Éditions Point d'Appui. 454 p.
- BOHM, David, Donald FACTOR et Peter GARRET. 1991. « *Le dialogue : une proposition.* » Dans Site Francophone de l'Association Culturelle Krishnamurti : autour de Krishnamurti. En ligne <<http://www.krishnamurti-france.org/Le-dialogue-selon-David-Bohm>>. Consulté le : 15 juillet 2014.
- BOUBIL, Élodie. 2009. « La notion de *Weltanschauung* : généalogie d'un concept et d'un processus ». *PhanaEx : Revue de théorie et de culture existentialistes et phénoménologiques*. Vol. 4, N°1, printemps/été. p. 1 à 29
- BOUCHARD, Yvon. 2000. « De la problématique au problème de recherche ». Dans *Introduction à la recherche en éducation*, sous la direction de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc. p. 35-54. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- BUBER, Martin. 1959. *La vie en dialogue*. Paris : Aubier-Montaigne. 253 p.
- BUBER, Martin. 2012. *Je et Tu*. Paris : Aubier/Philosophie. 154 p.
- BUGENTAL, James F.T. 1973. *Psychologie et libération de l'homme*. Paris : André Gérard : Marabout, 444 p.
- BULTMANN, Rudolf. 1950. « Le problème de l'herméneutique ». Dans *Foi et compréhension*, p. 599-626, publié en 1970. Paris : Le Seuil.
- BRIGMAN, Percy Williams. 1927. *The Logic of Modern Physics*. New York : The Macmillian Company. 228 p.

- BRIGMAN, Percy Williams. 1955. *Reflections of a physicist*. New York : Philosophical Library. 592 p.
- BRONOWSKI, Jacob. 1959. *Science and human values*. New York : Haper Torchbooks. p.144
- BRONOWSKI, Jacob. 1968. « The logic of the mind. » Dans *Man and the science of man*, sous la direction de William R. COULSON and Carl ROGERS. p. 31-53. Colombus : Charles E. Merrill Publishing Co. 207 p.
- CHARLIER, Évelyne et Jean DONNAY. 2008. *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presse Universitaire de Namur. 185 p.
- CLIFFORD BARNEY, Nathalie. 1996. *Nouvelles pensées Amazone*. Paris : Éditions Ivrea. 176 p.
- COUCEIRO, Maria Do Loreto. 1998. « Autoformation féminine au carrefour des différents espaces de vie » Dans *Autonomie et formation au cours de la vie*, sous la direction de Bernadette Courtois et Hervé Prévost. p. 48-54. Lyon : Chronique Sociale,
- COURRAUD-BOURHIIS, Hélène. 1999. *La biomécanique sensorielle*. Paris : Point d'appui. 102 p.
- COURTOIS, Bernadette et Gaston PINEAU. 1991. *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française. 349 p.
- CRAIG, Peter Erik. 1978. « La méthode heuristique : Une approche passionnée de la recherche en sciences humaines », tiré de: *The heart of the teacher: a heuristic study of the inner world of teaching*. Thèse de doctorat, Boston University Graduate School of Education, chap.II, traduit par A. Harameinen. 1988. Texte inédit. 62 p.
- DAULIATH, Catherine. 1998. « Expression et onto-anthropologie chez Merleau-Ponty ». Dans Merleau-Ponty : Notes de cours sur L'origine de la géométrie de Husserl, suivi de Recherches sur la phénoménologie de Merleau-Ponty, p. 305-330. Paris : Presses universitaires de France.
- DELEUZE, Gilles. 2003. *Pourparlers 1972 -1990*. (2e édition) Paris : Les éditions de Minuit, Paris. 256 p.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. 2005. *Histoire de vie et recherche biographique en formation*. Économica, Paris, 177 p.
- DEPRAZ Nathalie, Franciso. J. VARELA et Pierre VERMERSCH. 2000. «La réduction à l'épreuve de l'expérience». *Etudes Phénoménologiques*. Vol. 15, n° 31-32, p. 165-184.



- DEPRAZ Nathalie, Franciso. J. VARELA et Pierre VERMERSCH. 2011. *À l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest : Zeta Books. 368 p.
- DE VILLERS, Guy. 1996. «L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de recherche-formation». Dans *Pratiques des histoires de vie: au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, sous la direction de Danielle Desmarais et Jean-Marc Pilon. pp.107-134. Paris/Montréal: L'Harmattan.
- DESROCHE Henry. 1990. *Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris: Éditions Ouvrières. 208 p.
- DILTHEY, Wilhelm. 1946. *Théorie des conceptions du monde : essai d'une philosophie de la philosophie*. Paris, P.U.F. 329 p.
- DILTHEY, Wilhelm. 1947. *Le monde de l'esprit, Tome I*. Paris : Aubier/Montaigne. 418 p.
- DILTHEY, Wilhelm. 1988. *Le monde de l'esprit, Tome III: L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*. Sylvie mesure. Paris: Éditions du Cerf. 138 p.
- DOMINICÉ, Pierre. 1990. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan. 174 p.
- DONNAY, Jean, et Evelyne CHARLIER. 2008. *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2<sup>e</sup> éd.). Namur/Sherbrooke : Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP. 185 p.
- DROPSY, Jacques. 1973. *Vivre dans son corps, Expression Corporelle et relations humaines*. Paris/ Montréal : Éditions Epi. 177 p.
- DÜRCKHEIM, Karlfried Graf. 1996, *L'homme et sa double origine*. Paris : Albin Michel. 217 p.
- ENCYCLOPEADIA UNIVERSALISTE. « Réduction phénoménologique ou transcendante ». Dans Encyclopédie en français. En ligne : <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/reduction-phenomenologique-transcendantale>>. Consulté le 10 juin 2013.
- FABRE, Michel. 1994. *Penser la formation*. Paris : PUF. 274 p.
- FELDMAN, Jacqueline. 2002. « Objectivité et subjectivité en science, quelques aperçus. » *Revue européenne des sciences sociales*. Tome XL, N° 124, p. 85-130.
- FOUCAULT, Michel. 2001. *L'herméneutique du sujet, cours au Collège de France. 1981-1982*. Paris : Gallimard, Seuil. 540 p.

- FORTIN, Aline. 1973. «La formation en laboratoire : une approche pédagogique», *Changement planifié et développement des organisations – théorie et pratique*, sous la direction de Roger Tessier et Yvan Tellier, p. 363 à 381 de 825. Paris/Montréal : Editions de l'Epi
- FREIRE, Paolo. 1974. *Pédagogie des opprimés suivi de conscientisation et révolution*. Paris : François Maspéro. 205 p.
- GALVANI, Pascal. 2004. « L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles ». *Interactions*, vol. 8, n° 2, automne, p. 95-121.
- GALVANI, Pascal. 2006a. « Pour une phénoménologie herméneutique des moments d'autoformation - Une démarche transdisciplinaire de formation - recherche – action. » Thèse d'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Education. Tours : Université François Rabelais de Tours, France, 167 pages.
- GALVANI, Pascal. 2006b. « La conscientisation de l'expérience vécue : ateliers pour la recherche-formation. » Dans *Penser la relation expérience-formation*, sous la direction de Bézille, H., Courtois, B. p. 156-170. Lyon : Chronique Sociale.
- GALVANI, Pascal. 2008 « Étudier sa pratique : autoformation existentielle par la recherche ». Dans *Présences revue d'étude des pratiques psychosociales*, vol 1. En ligne : <http://www.uqar.ca/files/psychosociologie/n1galvani.pdf>, consulté le 21 septembre 2012.
- GAUTHIER, Jean-Philippe. 2007. « De l'interdit de l'être au droit d'être : Chemin de trans-formation – vers une mise en forme de soi, de son expression et de sa pratique d'accompagnement à médiation du corps en mouvement. » Mémoire de maîtrise en étude des pratiques psychosociales, Rimouski : Université du Québec à Rimouski, 306 p.
- GIORGI, Amadeo. 1997. « De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. » Dans *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologique*, sous la direction de Poupard et al. p. 341- 364. Québec : Gaëtan Morin Editeur.
- GOHIER, Christiane. 1997. « Du glissement de la macro à la microanalyse ou du comment le sujet est redevenu le centre du monde. » Dans C. Baudoux et M. Anadón (Dir.), *Actes du Colloque de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE) : La recherche en éducation, la personne et le changement*, p. 41-54. Les cahiers du LABRAPs.
- GÓMEZ GONZALEZ, Luis Adolfo. 1999. « Une démarche autobiographique dans la quête de l'identité d'éducateur » Mémoire de maîtrise en éducation, Rimouski : Université du Québec à Rimouski. 184 p.

- GRONDIN, Jean. 1997. « L'universalité de l'herméneutique et les limites du langage. Contribution à une phénoménologie de l'inapparent. » Dans *Laval théologique et philosophique*, n° 53, p. 181-194.
- GRONDIN, Jean. 2001. « Le sens de la vie : une question assez récente et pleine de saveur. » Dans *Théologiques*, vol.9, n°2, pp.7-15. En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/007292ar>, consulté le 16 décembre 2012.
- GRONDIN, Jean. 2003. « Gadamer et Bultmann ». Dans *L'héritage de Hans-Georg Gadamer*, sous la dir de Deniau, Guy, Jean-Claude Gens et Franco Volpi. p. 113-131. Paris : Société d'anthropologie phénoménologique et d'herméneutique générale Édition.
- GRONDIN, Jean. 2006. *L'herméneutique*. Paris : Presses Universitaire de France, Collection « Que sais-je », 127 p.
- HAMANN, Aimé. 1993. « Les origines et les fondements de l'abandon corporel ». Dans *L'abandon Corporel, au risque d'être soi*, sous la direction de Aimé Hamann et al. p. 17 à 66. Montréal: Les éditions internationales Alain Stanké.
- HEIDEGGER, Martin. 2003. *Les conférences de Cassel*. Trad. et intro. J.-C. Gens. Paris : Vrin. 217 p.
- HEIDEGGER, Martin. 2001 « L'époque des "conceptions du monde" ». Dans *Chemins qui ne mènent nulle part*. De Martin Heidegger, Trad. W. Brokmeier (3<sup>e</sup> édition). Paris: Gallimard. 320 p.
- HESS, Rémi. 1998. *La pratique du journal - L'enquête au quotidien*. Paris : Anthropos. 141 p.
- HEYDEN-RYNSCH, Verena von der. 1998. *Écrire la vie, trois siècles de journaux intimes féminins*. Éditions Gallimard, 307 p.
- HODGES, Herbert Arthur. 1974. *The Philosophy of Wilhelm Dilthey*. (2<sup>e</sup> édition) Westport: Greenwood Press. 358 p.
- HODGES, Herbert Arthur. 1969. *Wilhelm Dilthey: An Introduction*. New York : H. Fertig. 174 p.
- HONORÉ, Bernard. 1992. *Vers l'œuvre de formation: l'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan. 250 p.
- HONORÉ, Bernard. 2001. *Soigner. Persévérer ensemble dans l'existence*. Paris : Seli Arslan. 256 p.



- HUSSERL, Edmund. 1990. *L'idée de la phénoménologie. Cinq leçons*. Trad. A. Lowit (4<sup>e</sup> édition). Paris : PUF. 136 p.
- JASPERS, Karl. 1973. *La foi philosophique face à la Révélation*. Trad. Jeanne Hersch. Paris : Plon. 610 p.
- JASPERS, Karl. 2003. *Introduction à la philosophie*. Trad. Jeanne Hersch. Paris : 10/18. 188 p.
- JOSSO, Marie-Christine. 1991. *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Age d'Homme. 450 p.
- JOSSO, Marie-Christine. 1995. « L'histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation : une médiation pour la connaissance de la subjectivité ». Dans *The biographical approach in European Adult education*, sous la direction de Peter Alheit et al. p. 75-99 Vienne : Edition Verband Wiener Volksbildung
- JOSSO, Marie-Christine. 1999. « Le pouvoir transformateur des récits de vie centrés sur la formation à la lumière des différents rôles tenus dans la construction et l'interprétation de récits. » Dans *Le pouvoir transformateur du récit de vie*, sous la direction de Monique Chaput et al. pp 170-182. Montréal/Paris : L'Harmattan
- JOSSO, Marie-Christine (sous la dir.). 2000. *La formation au cœur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires*. Paris : L'Harmattan. 314 p.
- JOSSO, Marie-Christine et Catherine SCHMUTZ-BRUN. 2002. « La co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d'écriture et d'interprétation des récits de vie. Variations à deux voix. » Dans *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, sous la direction de Madelon Saada-Robert et Francia Leutenegger. p. 165-184. Louvain-la-Neuve : Editions De Boeck supérieur.
- JOURRARD, Sydney M. 1971. *The transparent self*. (Édition révisée). New York : D. Van Nostrand. 250 p.
- JOUTHE, Ernst. 1996. « Enjeux éthiques de l'utilisation des récits de pratique dans la formation des intervenants sociaux ». Dans *Pratiques des histoires de vie*, sous la direction de Danielle Desmarais et Jean-Marc Pilon. p. 71-78. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- JULLIEN, François. 2012. *L'écart et l'entre : Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*. Paris : Galilée. 91 p.
- JUNG, Carl Gustav. 2008. *L'Âme et la vie*. Paris : Le livre de poche. 415 p.
- KARSENTI, Thierry et Lorraine SAVOIE-ZAJC. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP. 316 p.

- KHUN, S. Thomas 1983. *La Structure des révolutions scientifiques*. (3<sup>e</sup> édition) Paris : Flammarion/Champs. 284 p.
- KISIEL, Théodore. 1982. « Paradigms » Dans *Contemporary philosophy : a new Survey*. Ed. Guttorm Floistad. p. 87-110. Hague : Martinus Nijhoff. 603 p.
- KNOWLES, Malcom 1990. *Vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation. 277 p.
- KOESTLER, Arthur. 1964. *The art of creation*. New York : Delle Publishing. 751 p.
- LABELLE, Jean-Marie. 1998. «Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne». Dans *Apprentissage et développement des adultes*, sous la direction de Claudia Danis et Claudie Solar. pp 103-122. Montréal : Les Éditions Logiques. 319 p.
- LAING Ronald. 1969. *La Politique de l'expérience*. (2<sup>e</sup> édition)Paris : Éditions Stock. 128 p.
- LAPOINTE, Serge. 1998. « La trajectoire résidentielle dans une histoire de vie : hors de moi et chez nous. » Dans *Le « je » et le « nous » en histoire de vie*, sous la direction de Louise Bourdage, Serge Lapointe, Jacques Rhéaume. p. 63-70. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- LEÃO, Maria. 2002. « Le prémouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performeur. » Thèse de doctorat en arts, philosophie et esthétique, Paris : Université Paris 8, 740 p.
- LEGAULT, Maurice et André PARÉ. 1995. « Analyse réflexive, transformations intérieures et pratique professionnelle. » *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 2, n° 1, p. 123-164.
- LEGAULT, Maurice, 2004. « La symbolique en analyse de pratique ». *Expliciter*. N° 100, décembre. p. 1-20. Document pdf. En ligne. [http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/57\\_legault.pdf](http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/57_legault.pdf) Consulté le 17 juin 2012
- LE GRAND, Jean-Louis. 1993. « Implexité : implication et complexité ». *Penser la formation, contribution épistémologiques de l'éducation des adultes, cahier n° 72*, sous la direction de Jean-Michel Baudouin et Christine Josso. p. 251-268
- LEGROUX, Jacques. 1981. *De l'information à la connaissance*. Paris : L'Harmattan, 379 p.
- LELOUP, Jean-Yves. 1997. *L'évangile de Marie*.

- LEVINAS, Emmanuel. 1982. *Éthique et infini*. Paris : Fayard, coll. « L'Espace intérieur ». 93 p.
- LIPSCHITZ, Arouna. 2006. *La voie de l'amoureux*. Éditions Robert Laffont, 240 p.
- LIPSCHITZ, Arouna 2013. « L'altérité dans tous ses états... » *Dans Identité, altérité et réciprocité : articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation*, sous la direction de Danis Bois, Jean-Philippe Gauthier, Marc Humpich et Jeanne-Marie Rugira. p. 95-112. Rimouski : Les éditions Ibuntu.
- LHOTELLIER, Alexandre et Yves ST-ARNAUD. 1994. « Pour une démarche praxéologique ». *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 7, n° 2, p. 93-109.
- LHOTELLIER, Alexandre. 1995. « Action, praxéologie et autoformation. » *Éducation Permanente : L'autoformation en chantiers*, n° 122, p. 233-243.
- MEAD, G. H. 1963. *L'esprit, le soi et la société*. Traduction : Cazeneuve, Kaelin et Thinault. Paris : PUF. 332 p.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard. 537 p.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. 1964. *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard. 359 p.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. 1975. *Les sciences de l'homme et la phénoménologie*. Paris: CDU. 77 p.
- MEZIROW, Jack. 2001. *Penser son expérience : Développer l'autoformation*. Lyon: Les Éditions de la Chronique sociale. 265 p.
- MIRON, Gaston. 1970. *L'homme rapaillé*. Montréal : Les Presses de l'université de Montréal.
- MISRAHI, Robert. 2008. *Le travail de la liberté*. Latresne : Bord de L'eau. 292 p.
- MORAIS, Sylvie. 2013. « De l'explicitation ou de la formation en acte : sous l'influence de la psychophénoménologie. » *Expliciter*. N° 100. p. 1 à 20. Document pdf. En ligne <<http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/MORAIS%20-%20explicitation%20ou%20de%20la%20formation%20en%20acte.pdf>> Consulté le 2 juin 2014
- MORIN, Edgar. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Édition du Seuil. 158 p.
- MORIN, Edgar. 1991(a). *La Méthode. Tome 4- Les idées*. Paris : Édition du Seuil. 261 p.

- MORIN, Edgar, Gianluca BOCCI et Mauro CERUTI. 1991(b) *Un nouveau commencement*, Paris, Seuil.
- MORIN, Edgar et Anne Brigitte KERN. 1993. *Terre Patrie*. Paris : Édition du Seuil. 216 p.
- MORIN, Edgar. 1994. *La complexité humaine*. Paris : Flammarion. 380 p.
- MORIN, Edgar. 1996 « Pour une réforme de la pensée. » *Le courrier de l'UNESCO*, février, pp.10-14.
- MORIN, Edgar et Jean-Louis Lemoigne. 1999. *L'intelligence de la complexité*, Paris : L'Harmattan, p. 329
- MORIN, Edgar. 2002. « Au-delà de la globalisation et du développement, société-monde ou empire-monde? » *Revue du MAUSS*, vol. 2, n° 20, p. 43-53. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2002-2-page-43.htm>. Consulté le 3 juin 2013.
- MORIN, Edgar. 2009. *La voie : Les 7 réformes pour le XXI<sup>e</sup> siècle*. Texte inédit. Format pdf. En ligne : [fr.scribd.com/doc/198800386/LaVoie-1](http://fr.scribd.com/doc/198800386/LaVoie-1). Consulté le 13 mai 2013.
- MORIN, Edgar. 2011. Entretien vidéo sur son livre « *La voie* ». En ligne : [http://www.dailymotion.com/video/xgplnd\\_la-voie-d-edgar-morin\\_news?start=129](http://www.dailymotion.com/video/xgplnd_la-voie-d-edgar-morin_news?start=129). Consulté le 3 novembre 2012.
- MOUSTAKA, Clark. 1990. *Heuristic Research, Design, Methodology and Application*. Newbury Park : Sage publication. 130 p.
- MOUNIER, Emmanuel. 1961. *Le personnalisme*. (7<sup>e</sup> édition) Paris: PUF. Collection : Que sais-je? No 395, 136 pp.
- NICOLESCU, Basarab. 1996. *La transdisciplinarité*. Monaco: Éditions du Rocher, 232 p.
- NICOLESCU, Basarab. 2005. Conférence vidéo. En ligne : <http://videotheque.cnrs.fr/video.php?urlaction=visualisation&method=QT&action=visu&id=1973&type=grandPublic>. CRNS, Série Passages. Consulté le 28 mai 2013.
- PAILLÉ, Pierre. 1994 « L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, p. 147-181.
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI. 2008. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin. 315 p.
- PARÉ, André. 1987. *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec : Éditions Le centre d'intégration de la personne. 84 p.



- PARÉ, André. 1993a. « Présence en éducation. » *Revue intégration*, n° 15, p. 9 à 48. Québec : Éditions Le centre d'intégration de la personne.
- PARÉ, André. 1993b. « Transfert et contre-transfert en éducation », *Intégration*, n° 17, pp.35-50.
- PARÉ, André. 2003. *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. 84 p.
- PARENTEAU, Danic. 2012. Document vidéo d'un discours prononcé lors de l'événement « Nous? » au Monument-National, le 7 avril, à Montréal. En ligne : <http://www.youtube.com/watch?v=chN5KP9fQPM>. Consulté le 25 avril 2012.
- PIAGET, Jean. 1974. *La prise de conscience*. Paris: PUF. 282 p.
- PILON, Jean-Marc. 1996. « L'utilisation des histoires de vie dans une démarche en recherche-formation à l'université: le Certificat en pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski ». Dans *Pratiques des histoires de vie : au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, sous la direction de Danielle Desmarais et Jean-Marc Pilon. pp 43-70. Paris/Montréal: L'Harmattan
- PILON, Jean-Marc. 2001. « Maîtrise en étude des pratiques psychosociales ». Document de travail inédit. Rimouski : UQAR. 37 p.
- PILON, Jean-Marc, 2005. « L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action ». Dans *Formation des adultes aux cycles supérieurs : Quête de savoirs, de compétences ou de sens?*, sous la direction de Landry et Pilon. p. 69-99. Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- PINEAU, Gaston. 1983. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal: Edilig. 419 p.
- PINEAU, Gaston. 1995. « Recherches sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences ». *Éducation Permanente*, n° 122, p. 165-178.
- PINEAU, Gaston. 2000. *Temporalités en formation*. Paris : Anthropos. 208 p.
- POLANYI, Michael. 1959. *The study of man*. London : Université of Chicago Press. 102 p.
- POLANYI, Michael. 1964. *Personal Knowledge : Toward a post critical philosophy*. New York : Harper & Row. 428 p.
- POLANYI, Michael. 1967. *The tacit dimension*. New-York : Anchor Books. 128 p

- POLYA, George. 1945. *How to solves it : A new aspect of mathematical method*. Princeton : Princeton University Press. 288 p.
- POLYA, George. 1954. *Mathematics and plausible reasoning : patterns of plausible inférence*. Princeton : Princeton University Press. 280 p.
- POLYA, George. 1962. *Mathematical discovery : on understanding, Learning and teaching problem solvieng*. (vol. 2) New York : John Wiley & Son, Inc. 190 p.
- POUPART Jean, Jean-Pierre DESLAURIERS, Lionel Henri GROULX, Anne LAPERRIÈRE, Robert MAYER et Alvaro P. PIRES. 1997. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. 405 p.
- PROUST, Marcel. 1988. *À la recherche du temps perdu : Tome III*. Paris : Gallimard. 1952 p.
- RAPIN, Martine. 2012. « Introspection sensorielle : émergence et devenir du sens. Un itinéraire d'auto-accompagnement. » Mémoire de maîtrise en étude des pratiques psychosociales, Rimouski : Université du Québec à Rimouski, 306 p.
- RICŒUR, Paul. 1986. *À l'école de la phénoménologie*. Paris : Vrin. 383 p.
- RICŒUR, Paul. 1977. « Expliquer et comprendre. Sur quelques connections remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire ». *Revue philosophique de Louvain*, 4<sup>e</sup> série, tome 75, n° 25, p. 126-147.
- RIOUX, Marcel. 1962. « Remarques sur les concepts de vision du monde et de totalité ». *Anthropologica*, vol. 4, n° 2, p. 273-291. Ottawa : Le Centre canadien de recherches en anthropologie, Université d'Ottawa.
- RIVARD, Yvon. 2012. *Aimer, enseigner*. Montréal : Boréal, collection liberté grande. 205 p.
- ROGERS, Carl. 2005. *Le développement de la personne*. Paris: Dunod InterEditions. 274 p.
- RUGIRA, Jeanne-Marie. 1999. « Le pouvoir structurant sur récit de vie ». Dans *Le pouvoir transformateur du récit de vie*, sous la direction de Monique Chaput *et al.* p. 21 à 38. Montréal/Paris : L'Harmattan
- RUGIRA, Jeanne-Marie. 2000. « Pouvoir procréateurs de l'histoire de vie: entre la crise et l'écrit ». Dans *La formation au cœur des récits de vie: Expériences et savoirs universitaires*, sous la direction de Marie-Christine Josso. p. 47 à 74. Paris: Éditions L'Harmattan.

- RUGIRA, Jeanne-Marie. 2004. « La souffrance comme expérience formatrice : Lieu d'autoformation et de coformation. » Thèse de doctorat en éducation, Rimouski : Université du Québec à Rimouski, 339 p.
- UGIRA, Jeanne-Marie. 2005. « De la pesanteur à la grâce, une formation à l'Espérance : Sur les traces de l'œuvre du professeur Jacques Daigneault ». *Educational Insights*. En ligne. Vol. 9, no 2. <<http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v09n02/articles/rugira.html>> Consulté le 17 août 2013
- RUGIRA, Jeanne-Marie. 2008. « La relation au corps, une voie pour apprendre à comprendre et se comprendre ». *Collection du Cirp*, vol. 3, p. 122-143.
- RUGIRA, Jeanne-Marie. 2010. Notes de cours inédites. Formation continue. UQAR.
- SALATHÉ, Marie-Noëlle. 2011. « L'approche existentielle en psychothérapie ». *Sciences-Croisées : soin de l'âme*, n° 7-8. En ligne : <<http://sciences-croisees.com/N7-8/pro/SALATHEE.pdf>>. Consulté le 9 mai 2013.
- SCHEEPERS, Caroline. 2004. « Le journal de formation : un écrit heuristique à double Je. » Dans *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec 26 au 28 août 2004*. En ligne. 16 p. <[http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium\\_DeZutter/CarolineScheepers.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_DeZutter/CarolineScheepers.pdf)> Consulté le 14 mai 2013.
- SCHÖN, Donald. 1994. *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: éd. Logiques. 418 p.
- SCHUTZ, Alfred. 1987. *Le chercheur et le quotidien : Phénoménologie des sciences sociales*. Traduit par A. Noschis-Gilliéron. Paris : Méridien Klincksieck. 286 p.
- SINGER, Christiane. 2001. *Où cours-tu? Ne sais-tu pas que le ciel est en toi?* Albin Michel, Paris, 174 p.
- SOLIVERES, Anne Perrault. 2001. « Praticien-chercheur : Défricher la nuit ». Dans *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social*, coordonné par Marie-Pierre Mackiewicz. p. 41-53. Paris : L'Harmattan.
- SOJCHER, Jacques. 2000. *Nietzsche et la question du sens, suivi de Nietzsche ou Lévinas: une confrontation intempestive*. Amiens : Ancrage édition. 232 p.
- SPINOZA, Baruch. 1994. *L'Éthique*. (1<sup>ière</sup> parution en 1964.) Trad. Roland Caillois. Paris : Gallimard, collection Folio essais. 400 p.

- SPINOZA, Baruch. 2008. *Traité de la réforme de l'entendement; Éthique; Lettres*. Trad. André Lécrivain et Charles Appuhn. Paris : Éditions Flammarion. 951 p.
- ST-ARNAUD, Yves. 1992. *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal. 110 p.
- ST-ARNAUD, Yves. 2003. *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération*. (2<sup>e</sup> édition). Montréal: Presses de l'Université de Montréal, Collection Intervenir. 279 p.
- ST-ARNAUD, Yves. 1996. *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. 108 p.
- STEINER, Georges. 2003. *Maîtres et Disciples*. Paris : Gallimard, coll. «NRF essais». p. 185.
- TALEB, Mohammed. 2009. « Le réenchantement de notre rapport au monde : une valeur centrale de l'éthique subversive de l'éducation relative à l'environnement. », Dans *Éducation relative à l'environnement - Volume 8 - Éthique et Éducation à l'environnement*. En ligne. 75 pages. <[http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/PDF/volumen8/V8\\_05\\_Taleb.pdf](http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/PDF/volumen8/V8_05_Taleb.pdf)> Consulté le 31 mars 2014.
- TAYLOR, Charles. 1993. *Grandeurs et misères de la modernité*. Cap-St-Ignace : Bellarmin. 150 p.
- TENGELYI, Laszlo. 2005. *Histoire d'une vie et sa région sauvage*. Grenoble: Jérôme Million. 361 p.
- TESCH, Renata. 1990. *Qualitative research: analysis type & software Tools*. Berdford : LSL Press Ltd. 330 pp.
- TOFFLER, Alvin. 1987. *Le Choc du futur*. Paris : Denoël. 637 p.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI, 2013. « Psychosociologie : Étudier en psychosociologie : Maîtrise en études des pratiques psychosociales » <http://www.uqar.ca/psychosociologie/etudes/>
- VALLERO-GOMEZ, Luis. 2008. « La pensée complexe : Antidote pour les pensées uniques Entretien avec Edgar Morin. » *Synergies Monde*, n°4, p. 249-262.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. 1995. *Méthode de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck. 505 p.
- VARELA, Francisco. 1989. *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Seuil. 122 p.



- VERMERSCH, Pierre. 1989. « Expliciter l'expérience ». *Éducation permanente*, n° 100-101, pp. 59-73.
- VERMERSCH, Pierre. 2004 « Prendre en compte la phénoménalité. Propositions pour une psycho-phénoménologie. » *Expliciter* n° 57, pp. 35-46.
- VERMERSCH, Pierre. 2006a. *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. 220 p.
- VERMERSCH, Pierre. 2006b. « Rétention, passivité, visée à vide, intention éveillante. Phénoménologie et pratique de l'explicitation. » *Expliciter* n° 65, pp. 14- 28.
- WIKIPEDIA, l'encyclopédie libre. 2004 « Postmodernité » Dans Wikipedia en français. En ligne : <<http://fr.wikipedia.org/wiki/Postmodernité>>. Consulté le 29 mai 2013.
- WIKIPEDIA, l'encyclopédie libre. 2004. « Paradigme ». Dans Wikipedia en français. En ligne : <<http://fr.wikipedia.org/wiki/Paradigme>>. Consulté le 17 décembre 2013.
- WIKIPEDIA, l'encyclopédie libre. 2012 « Grève étudiante québécoise de 2012 » Dans Wikipedia en français. En ligne : <[http://fr.wikipedia.org/wiki/Grève\\_étudiante\\_québécoise\\_de\\_2012](http://fr.wikipedia.org/wiki/Grève_étudiante_québécoise_de_2012)>. Consulté le 29 mai 2013.
- ZACCAI-REYNERS, Nathalie. 1995. *Le monde de la vie. 1. Dithley et Husserl*. Paris : Les Éditions du Cerf. 126 p.
- ZACCAI-REYNERS, Nathalie. 1995. *Le monde de la vie. 2. Schutz et Mead*. Paris : Les Éditions du Cerf. 106 p.

